DOCUMENT RESUME

ED 342 251 FL 020 113

AUTHOR	Laurinen, Leena, Ed.; Kauppinen, Anneli, Ed.
TITLE	Problems in Language Use and Comprehension = Kielen Kayttamisenja Ymmartamisen Ongelmia. AFinLA Yearbook 1988. No. 46.
INSTITUTION	Finnish Association for Applied Linguistics, Jyvaskyla.
PUB DATE	88
NOTE	192p.; For separate copies of the two English-Language papers, see FL 020 114-115. Brief abstracts in English accompany the Finnish papers.
PUB TYPE	Collected Works - General (020)
LANGUAGE	Finnish
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Comprehension; Elementary Secondary Education; *English (Second Language); *Finnish; Foreign Countries; Higher Education; Instructional Materials; *Language Acquisition; *Language Usage; Readability; *Reading Skills; *Second Language Learning; Standard Spoken Usage; Textbook Content; Translation; Uncommonly Taught Languages; Writing Skills

ABSTRACT

Ten papers from the 1988 Finnish Association of Applied Linguistics (AFinLA) Symposium are presented in this collection. All but two of the papers are in Finnish. Papers and authors are as follows: "Learning to Read: Process and Problems in Acquisition" (E. Bialystok--in English); "When Experts Write for Students: Familiar Concepts in Weird Texts" (L. Laurinen); "Are Textbook Texts Intelligible?" (L. Lautamatti); "Are Textbooks Too Readable?" (P. Rantalainen); "Some Problems in a Popular Scientific Text" (A. Kauppinen); "Social Language Skills of Finnish Speakers of English" (E. Karkkainen, P. Raudaskoski--in English); "When Communication Should Proceed, but... On the Difficulties Finns Experience in English Speech Events" (E. Ventola); "Interpretation of Meaning in Translation" (S. Tirkkonen-Condit); "Some Descriptions of Reading Process" (A. Kauppinen); and "Student Views on Writing in Nine Countries" (S. Takala, M.-L. Siikanen). (LB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

AFinLA Series

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality
● Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
J. Tommola
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ED342251

FL 020 113

N:o 46

KIELEN KÄYTTÄMISEN JA YMMÄRTÄMISEN ONGELMIA
PROBLEMS IN LANGUAGE USE AND COMPREHENSION

AFinLA Yearbook 1988
AFinLA:n vuosikirja 1988

toimittaneet
edited by

Leena Laurinen ja
Anneli Kauppinen

Helsinki 1988

BEST COPY AVAILABLE

SUOMEN SOVELTAVAN KIELITIETEEN YHDISTYKSEN
(AFinLA) JULKAISUJA

PUBLICATIONS DE L'ASSOCIATION FINLANDAISE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (AFinLA)

No. 46

KIELEN KÄYTTÄMISEN JA YMMÄRTÄMISEN ONGELMIA
PROBLEMS IN LANGUAGE USE AND COMPREHENSION

AFinLA Yearbook 1988
AFinLA:n vuosikirja 1988

toimittaneet
edited by

Leena Laurinen ja
Anneli Kauppinen

Helsinki 1988

© Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys
AFinLA 1988

ISBN 951-9388-33-8
ISSN 0781-0318

Turun yliopiston offsetpaino 1988

SISÄLLYS/CONTENTS

I LUKUTAIDON SAAVUTTAMISEN TEORIAA

Ellen Bialystok
LEARNING TO READ: PROCESS AND PROBLEMS IN ACQUISITION........................ 9

II LUKIJA KOHTUUTTOMAN TEHTÄVÄN EDESSÄ

Leena Laurinen
ASIANTUNTIJAN TEKSTI OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMASTA: MIKSI TUTTUJAKIN ASIOITA ON VAIKEA YMMÄRTÄÄ ?
When experts write for students: familiar concepts in weird texts....... 47

Liisa Lautamatti
VOIKO OPPIKIRJOJEN TEKSTEJÄ YMMÄRTÄÄ?
Are textbook texts intelligible?....... 81

Pirjo Rantalainen
ERITTÄIN LUETTAVAA OPPIKIRJAN SELKOKIELTÄ
Are textbooks too readable ?........... 87

Anneli Kauppinen
KUN POPULAARITEKSTIN AJATUS EI VÄLITY
Some problems in a popular scientific text.................................. 93

III DISKURSSINTUTKIMUS VIERAAN KIELEN OPETUKSEN TUKENA

Elise Kärkkäinen & Pirkko Raudaskoski
SOCIAL LANGUAGE SKILLS OF FINNISH SPEAKERS OF ENGLISH.................... 105

Eija Ventola
KUN KOMMUNIKAATION PITÄISI EDETÄ, MUTTA...SUOMALAISTEN VAIKEUKSIA ENGLANNINKIELISESSÄ PUHETILANTEESSA
When communication should proceed, but... On the difficulties Finns experience in English speech events............... 125

IV KIELENOPPIJA KUVAA TYÖSKENTELYPROSESSIAAN

Sonja Tirkkonen-Condit
TEKSTIN TULKINTA KÄÄNNÖSPROSESSIN OSANA
Interpretation of meaning in translatio 145

Anneli Kauppinen
TEKSTIN LUKEMINEN ON LUOVAA ONGELMANRATKAISUA
Some descriptions of reading process... 157

Sauli Takala & Marja-Liisa Siikanen
OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ KOULUN AINEKIRJOITUKSESTA YHDEKSÄSSÄ MAASSA
Student views on writing in nine countries............................ 165

ESIPUHE

Kielenopetuksessa eletään vaihetta, jolloin on havaittu valmiiden suoritusten arvostelemisen ja virheiden osoittelemisen olevan opetusmetodeina riittämättömiä. Kielenoppijaa olisi tuettava myös prosessin aikana. Tässä kirjassa kuvataan eräitä oppimisen vaiheita, niin tutkijan kuin opiskelijan itsensäkin näkökulmasta. Näin myös kirjoitettu kieli avautuu tutkijalle ja opettajalle prosessina, ja hän voi etsiä parempia keinoja oppimistapahtuman tukemiseksi.

Vanhanaikaisen didaktisen ajattelun mukaisesti oppimisvaikeuksien syy on yleensä oppilaassa tai opiskelijassa. Hieman kehittyneempi versio tästä käsityksestä on se, että vaikeudet johtuvat oppilaan taustasta ja joistakin eriteltävissä olevista henkilökohtaisista syistä. Tämän kirjan muutamat artikkelit tuovat esiin syyn, jota ei ole paljon tutkittu mutta jonka on täytynyt hankaloittaa monen oppijan elämää, nimittäin oppikirjojen kielen. On kysymys jo oppilaan ja opiskelijan oikeusturvasta, jos äidinkielisen oppikirjan kieltä ei voi ymmärtää edes aikuinen oppinut lukija. Annettaessa tekstin luettavuuden mittareiksi sanojen, lauseiden ja virkkeiden pituuksia on jäänyt huomaamatta, että asiatekstin tulisi ottaa huomioon myös muistamisen ja ajattelun lainalaisuudet.

Moderni diskurssintutkimus on tuomassa uusia näkökulmia muun muassa vieraan kielen opetukseen. Liian ideaaliset keskustelun mallit eivät näytä oppijalle niitä vaikeuksia, joita hänen eteensä todellisissa kielenkäyttötilanteissa tulee. Siksi opetuksen tueksi tarvitaan monipuolisesti analysoituja luonnollisia diskursseja.

Tämän kirjan artikkelit perustuvat AFinLan syyssymposiumissa marraskuussa 1987 pidettyihin esitelmiin. Valma Yli-Vakkurin esitelmä julkaistaan Äidinkielen opettajain liiton vuoden 1989 vuosikirjassa.

Helsingissä syyskuussa 1988

Leena Laurinen   Anneli Kauppinen

I LUKUTAIDON SAAVUTTAMISEN TEORIAA

Learning to Read:

Process and Problems in Acquisition

Ellen Bialystok
York University, Canada[1]

An overview of current theories of reading and the acquisition of literacy skills by children is presented. A framework in which reading can be described in terms of the processes used in other language uses is introduced and used to explain the failure of some children to learn to read. Future research directions are indicated.

Thorndike, in 1917, described reading in the following way:

> The mind is assailed as it were by every word in the paragraph. It must select, repress, soften, emphasize, correlate and organize, all under the influence of the right mental set or purpose or demand.

Huey, in 1908, remarked that to understand reading would entail descriptions of some of "the most intricate workings of the human mind".

How adults cope with such cognitive demands is mystery enough, but how children manage to conquer the problem is practically extraordinary. Learning to read involves every part of the child's mental abilities - language, computation, knowledge of the world. So how do children learn to read? What role does their knowledge of language play in this task? And why do some children fail to master this skill, at least to the level of their otherwise-similar peers?

---

[1] The research reported in this paper was supported by grant A2559 from the Natural Sciences and Engineering Research Council, Canada. The paper was prepared while the author was a visiting scholar in the Deparment of Experimental Psychology, University of Oxford, Oxford, England.

Models of reading which address these problems have gone through many stages, and I will only briefly summarize them here. Not surprisingly, theories of reading at different times have reflected current psychological perspectives, and pedagogical approaches have similarly been tailored to fit these conceptions. Accordingly, during the reign of behaviourism, reading was considered to be a matter of pattern recognition, and phonics instruction was sacrificed to the world of "look-say" or whole word methods. This view of instruction was later buttressed by the claim of Ken Goodman (1967) and others that eading was a "psycholinguistic guessing game". On that view, readers proceed by guessing subsequent words on the basis of context before encountering the actual words in the text. Minimal visual information about word shapes and the like is used simply to confirm or disconfirm those guesses. Here, too, the best instruction could hope to achieve would be to aid word recognition processes.

More cognitively-inspired views of language acknowledged that language must be processed, not simply recognized. On this view, reading was a matter of "assembling" language out of the written text, and the relevant tool was "decoding". In psychological jargon, these were the "bottom-up views" popular in the late 1960's and early 1970's by researchers such as LaBerge and Samuels (1974). Hence, instruction involved teaching children the basic skills of phonetic segmentation, decoding, and blending. This approach, in fact, was the basis of large-scale intervention programmes in the late 1960's aimed at helping socially disadvantaged children who had traditionally experienced massive school failure, programmes such as Project Head Start in the United States.

While there is little psychologists agree about today concerning reading, and few coherent "truths" that have been offered, it is certainly acknowledged that reading is more complex than any of these earlier restricted views allowed. Indeed, most models of reading are now more properly described as "interactive": word recognition, context, and phonetic decoding all play an integral role. Consequently, instructional methods have diversified and are generally more eclectic than were the methodologies based on earlier views. Notable exceptions to this are reading programmes which have developed for specific purposes, either in terms of teaching reading or intervention in reading difficulties. In these special cases, instruction is strongly determined by the underlying theory and carefully monitored for its compliance with those tenets.

Interactive Models of Reading

What, then, is the present view of reading? How do children learn to read? To begin, then, let us examine some of the common features of the current interactive models, without dwelling on the specifications of any particular one. First, interactive models of reading are generally based on information-processing systems consisting of several knowledge sources. These knowledge sources typically include components for different levels of linguistic representation, for example, lexicon, syntax, orthography/phonology, knowledge of context, and the like. The knowledge sources are accessed by some sort of executive processor, given different names in different models, but all having the responsibility for selecting and controlling processing.

The executive samples information from these sources in parallel, although some models have more sequential constraints than others. The product of this sampling is a set of hypotheses about what the text says which are transferred to a central device to be examined by all contributing knowledge sources. Thus the outcome of reading, which is comprehension, is based on a consideration of multiple information sources, and the reader's hypotheses about meanings are monitored by all these knowledge sources. The necessity of consulting each of these sources of information, that is, phonology/orthography, syntax, context, knowledge of the world, lexical semantics, etc., in order to arrive at comprehensive interpretations of the text has been repeatedly confirmed in experimental programmes examining the effects of each, usually separately.

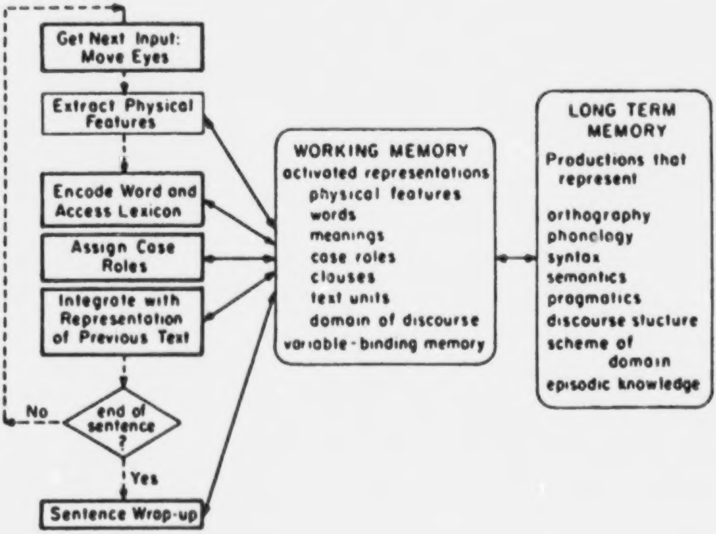
Finally, embedded in most, but not all such information-processing models of reading, is the notion of a limited capacity processor, sometimes called working memory. The executive is enslaved to working memory, having to achieve all its responsibilities within the space/time constraints imposed by process limitations. Reading presents a gruelling challenge to such limited-capacity processors, as constructing meanings requires holding in memory large stretches of information about preceding text, current visual information, and expected meanings, and integrating these all within real-time constraints. Indeed, some studies have shown that good and poor adult readers differ precisely on the extent to which their working memory is adequate to the task demands of reading.

An illustration of one model of reading which is fairly typical of this approach is that of Carpenter and Just (1981), shown in Figure 1. This model is particularly good because it is both well-elaborated (that is, there are relatively few fuzzy edges) and supported by substantial empirical data, most of which is based on an analysis of the reader's eye fixations while in the process of reading.

They describe reading as the "coordinated execution of a number of processing stages, such as word encoding, lexical access, assigning semantic roles, and relating the information in a given sentence to previous sentences and previous knowledge". The left-hand column shows the processing steps in some order which approximates the one used during most reading (Move eyes; extract physical features, encode word and access lexicon, assign case roles, integrate with representation of previous text, end of sentence? if no, then move eyes, extract physical features, etc.). The long-term memory on the right is the repository for all the relevant knowledge which will be sampled, and the working memory in the middle represents the actual operations as they

Figure 1

Model of Reading. From Carpenter and Just, 1981


Get Next Input: Move Eyes
Extract Physical Features
Encode Word and Access Lexicon
Assign Case Roles
Integrate with Representation of Previous Text
end of sentence ?
No
Yes
Sentence Wrap-up
WORKING MEMORY
activated representations
physical features
words
meanings
case roles
clauses
text units
domain of discourse
variable-binding memory
LONG TERM MEMORY
Productions that represent
orthography
phonclogy
syntax
semantics
pragmatics
discourse stucture
scheme of domain
episodic knowledge

occur. Following through their model gives a good overview of the subtasks that are implicated in reading.

Models of this type establish a framework for examining reading in which reading is construed as a complex information-processing activity. But these models necessarily offer descriptions at the level of skilled performance - the system functioning in its fully developed form. They tell us little about how children learn to read.

The most important feature of these models that must be pursued to arrive at a description of how children *learn* to read is the specification of the linguistic information that is invoked during reading. Important research in this area has substantiated the contribution of any number of such sources, as well as eluding to suggestions regarding the way in which it is represented. The developmental question is to examine how children arrive at the necessary level or type of linguistic representation and learn the necessary operations for surveying and interpreting this information as they learn to read. Accordingly, one must look carefully at the role of language in reading - how much language is necessary to read, and what form that knowledge of language must take.

Linguistic Knowledge and Reading

It is trivial to say that children need to know language in order to read. It is not trivial to ask what form their knowledge of language must take. Recent research into children's language development has addressed the development of what has been called linguistic awareness, or, metalinguistic awareness. Children's concepts of language as a system, their explicit knowledge of the rules and properties of the language, and their ability to manipulate that system in formal and arbitrary ways, emerges at about the time they learn to read. Preschool children have great difficulty solving problems of the following type: counting the number of words in sentences, making formal judgments about the grammaticality of utterances and being able to provide appropriate corrections for deviant sentences, substituting words in given sentence frames, and selecting target words to match a stimulus on a property such as rhyme or alliteration. Strong hypotheses, sometimes leading to fierce debate, have been proposed to account for the temporal correspondence between these metalinguistic accomplishments and learning to read. Most of the evidence obtained is correlational, allowing three interpretations, all of which have been offered: linguistic awareness is prerequisite to reading, linguistic awareness is a consequence of reading, or both are byproducts of some third, but hidden, development. Aside from some interesting advances in certain aspects of linguistic awareness, for example, the case made by Bryant and his colleagues (Bryant & Goswami, 1987; Bradley & Bryant, 1983) for phonological awareness being causal to reading, the issue of causality is largely undecided. Indeed, even Bryant and Braddley allow within their strong arguments for the causal role of phonological awareness that reading, too, undoubtedly accelerates phonological awareness as well. What is not controversial, however, is that reading involves some notion of language which is more highly specified, more explicit, than the conceptions of language that seemed adequate to oral conversation. So without entering the causal debate, it can be claimed that children's knowledge of language must be somehow more "metalinguistic" than it had previously been in order for them to become skilled readers.

What would it mean for knowledge of language to be more metalinguistic? The term metalinguistic is used extensively, but usually without much attention to defining the conditions that would serve to identify metalinguistic language from ordinary knowledge of language. I have argued elsewhere that there is probably little advantage in assuming that there is a distinct and discontinuous form of linguistic knowledge that carries higher levels of awareness, and little evidence to support such dichotomous interpretations. Rather, it seems more plausible, and more consistent with the developmental data, that children's knowledge of language undergoes constant and continuous change.

One aspect of this change is obviously quantitative - older children know more language than younger children, but aside from helping to read more difficult texts, this quantitative change is probably a trivial factor in determining reading ability. The other aspect of change is qualitative. The representation of children's knowledge of language changes. Mental representations are structured descriptions of knowledge, but for most purposes the structure of the knowledge and accordingly, the structure of its representation, is unnecessary. We know if a sentence is grammatical without examining the details of its syntax. Indeed, linguistics have not yet told us what the correct syntactic description is. We convey meanings in ordinary conversation without examining the semantic networks of our chosen lexical items, nor being able to label the tense and aspect of the verbs we use. We translate sound sequences into words and sentences without having any theory about the relation between phonemes, words, and meanings. But to derive meanings from printed text, all those aspects of language that were implicit in ordinary conversation need to be made explicit so that they can be intentionally addressed and examined. Reading requires more explicit knowledge of language than does conversation, but it is an explicit knowledge of the *same* linguistic system that was used for conversation. This explication of the child's knowledge of language into structured organized categories for which formal structure becomes a feature of the representation has been described as a seminal aspect of children's language acquisition by such researchers as Bowerman (1982), Menyuk (1984), and Karmiloff-Smith (1986), and corresponds to what I have elsewhere referred to as the level of the child's analysis of linguistic knowledge.

Turning back to the information-processing model of Carpenter and Just described earlier, it can be seen that an analysed conception of language is fundamental to its operation.

Controlled access to such features of language as orthography, phonology, and syntax requires a fairly explicit knowledge of what a word is, how it is structured, and how it corresponds to written symbols. But the model also assumes a particular way of operating upon this knowledge, upon these analysed representations, that again is different from that which is perhaps used in ordinary conversation.

In conversation, the speaker and listener must focus their attention on meaning and carry out the linguistic processing within real-time constraints. This proves not to be difficult. We seem to be programmed to treat language at the level of meanings, and in fact, some theories of language acquisition, such as that proposed by Macnamara (1982), trade heavily on that fact and claim that it is the child's prior concern with meanings and knowledge of meanings that permits language learning to occur at all. So thinking about meanings is not a problem. Further, for adult fluent speakers of a language, the demand for automaticity is not problematic, as the challenge for fluency is easily met.

The operation of such processing, however, should not be taken for granted. Adults may gain some appreciation of the usual ease with which this process is executed in situations in which retrieval is temporarily disrupted, as for example in speech errors or tip-of-the tongue phenomena. Our main experience with processing difficulties in conversational speech is perhaps in speaking a second language - responses require time to formulate, words are not always available on demand, structures do not emerge naturally. Yet, even in these cases of difficulty, we are single-mindedly focussed on meanings.

Children learning to read have to deal with a much more difficult barrier to processing. Reading requires paying attention to a number of sources of linguistic information, not only meanings. Visual information about graphemes, syntactic information about parts of speech, and contextual information about the emerging discourse must be juggled to arrive at an interpretation for the current text. This is a problem of controlling attention to select appropriate information, integrating that information, and holding all of this in memory to arrive at the meaning of the text. Put another way, the simple dotted line that connects the series of steps on the left side of the Carpenter and Just model translates into a major cognitive problem for children. Children's ability to select information, especially under distracting conditions, and to integrate that information to form responses, has been discussed as an aspect of cognitive development by such researchers as Donaldson (1978), Siegler (1978), and Case (1985). The application of that ability to reading is in the proper selection of information from the right-hand column of the model, and the integration of that information in the service of constructing meanings. This is the aspect of language use that I have previously referred to as control of linguistic processing. Reading, then, is a problem in language use that is solved at moderately high levels of development of analysis of knowledge and control of processing, as shown in Figure 2. This diagram illustrates how the intersection of specific values of analysis and control, when considered as Cartesian dimensions, can define the major domains of language use. As mastery of these skills continues, more difficult uses of language become possible.

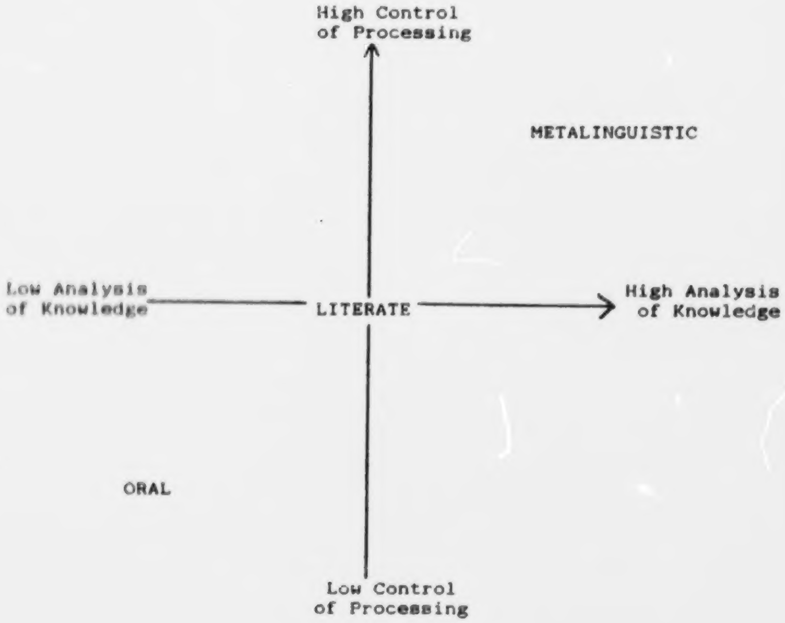
The Role of Analysis and Control

The conception of reading which follows from this view is that children learning to read require adequate levels of explicit, or analysed conceptions of language, and sufficient control over processing to select and integrate the necessary information. Fluent reading requires both these components. The difficulties experienced by poor readers can often be traced directly to these underlying processes. Regarding analysis, for example, poor readers have difficulty decoding new words, presumably because they lack analysed knowledge of phoneme/grapheme correspondences, word patterns, and the like. Similarly, poor readers have difficulty identifying important information, supplying missing words, as in a cloze test, and articulating rules. All these activities depend upon the relevant knowledge of language being represented in an explicitly structured form.

But analysis alone is not sufficient. A study by Scardamalia and Paris (1985), for example, aimed at improving children's writing by giving them explicit, presumably well-analysed knowledge of discourse rules. Intensive training

Figure 2

Domains of Language Use


High Control
of Processing
METALINGUISTIC
Low Analysis
of Knowledge
LITERATE
High Analysis
of Knowledge
ORAL
Low Control
of Processing

sessions were followed by a post-test of free writing. Although the trained group used far more discourse connectors than did the untrained group, their texts were no more coherent. The trained students had plenty of analysed knowledge of discourse structure, but no control guiding their use of this knowledge to produce coherent text.

The same is true for reading. Control of processing is necessary to direct the selection and use of the necessary information. To this end, poor readers have difficulty in monitoring comprehension, integrating information over large stretches of text, and shifting the style or reading strategy to accommodate different purposes, such as reading for gist, reading for specific information, and the like.

The way in which these underlying skill components, analysis of linguistic knowledge and control of linguistic processing are involved in reading, has been examined in our ongoing research programme. The research paradigm is to develop tasks that measure analysis or control in relative isolation from each other and then to relate these measures to reading. To this end, I will describe two of the tasks we have used.

First is the Grammaticality Judgment test which consists of sets of sentences for which subjects must judge the syntactic acceptability. Each sentence could contain a grammatical error ("Why the dog is barking so loudly?"), a semantic error ("Why is the cat barking so loudly?"), neither ("Why is the dog barking so loudly?"), or both ("Why the cat is barking so loudly?"). These

Table 1

Grammaticality Judgment Task

Condition	**Sentence**	**Task Analysis**
Grammatical/Meaningful		
GM	Why is the dog barking so loudly?	(-A-C)
Ungrammatical/Meaningful		
gM	Why the dog is barking so loudly?	(+A-C)
Grammatical/Anomalous		
Gm	Why is the cat barking so loudly?	(-A+C)
Ungrammatical/Anomalous		
gm	Why the cat is barking so loudly?	(-A-C)

Note: -A indicates low levels for analysis

+A indicates high levels for analysis

-C indicates low levels for control

+C indicates high level for control

items are illustrated in Table 1. Through a series of examples, the child is instructed to tell only if the sentence is said the right way or the wrong way, even if it is a silly thing to say. Detecting ungrammatical sentences has been shown to be more difficult than detecting grammatical ones (Bialystok, 1979, 1986; Hakes, 1980; Ryan & Ledger, 1984) because of the greater need for explicit knowledge of structure to identify errors as opposed to accept sentences that seem intuitively to be correct. Moreover, the judgment of form should be more difficult to carry out for anomalous sentences since greater attentional resources are required to ignore such salient errors in meaning. Anomalous sentences, therefore, require greater control of processing than do meaningful ones, since the meaning of the anomalous sentences must be deliberately suppressed in order to make a judgment about the form. Errors in grammar, conversely, must not be suppressed but rather attended to in order to arrive at the correct response. The four types of sentences, then, each make different demands on analysis and control:

GM. Grammatical,Meaningful. (-A-C)
gM. Ungrammatical,Meaningful. (+A-C)
Gm. Grammatical,Anomalous. (-A+C)
gm. Ungrammatical,Anomalous. (-A-C)

The most relevant items are the middle two because they provide the purest measures for one of the skills in isolation of the other. The gM is the analysis item and Gm is the control item.

The second task is the Form-meaning Judgment test. Children are asked to select which of two words corresponds to a given word in either its phonological form or its meaning. Each incorrect option always satisfies the opposite question. Thus, for each item, the options represent a form match and a meaning match to the target word, and the child is asked for one of these. Understanding the formal or semantic properties of the words in order to select the appropriate match indicates analysis of knowledge; attending to those properties under increasingly distracting conditions indicates control of processing. The question is asked in three conditions:

NC. **No context.** (+A-C)

SC. **Supporting context.** (-A-C)

AC. **Antagonistic context.** (-A+C)

These conditions are illustrated in Table 2. In addition to these experimental items, the test contains a set of neutral items in which the child is simply asked to make a form match or a meaning match, with no context provided, and no distraction created by the alternative choice. Again, the task is presented orally, so no reading is involved.

The results of this study, and others like it, show a role for both the child's level of analysis of linguistic knowledge and control of linguistic processing and a strict order for their relative importance. An example of the design used in these studies is shown in Table 3. By entering the data into a series of fixed-order multiple regression analyses, in which a

Table 2

Form-Meaning Selection Task

Condition	Context	Question	Task Analysis
No Context:			
NC	The leaves fell softly to the ground	What word sounds something like cat? hat or kitten?	(+A-C)
	The leaves fell softly to the ground	What word means something like cat? hat or kitten?	
Supporting Context:			
SC	The fat rat spat at the bat	What word sounds something like cat? hat or kitten?	(-A-C)
	The cats played happily with the ball of string	What word means something like cat? hat or kitten?	
Antagonistic Context:			
AC	The cats played happily with the ball of string	What word sounds something like cat? hat or kitten?	(+A+C)
	The fat rat spat at the bat	What word means something like cat? hat or kitten	

Table 3

Study of metalinguistic components of reading

Subjects: 159 children

Mean age = 8.11 years

Tasks:

Dependent Variable:

1. Gates-Macginitie Reading Test - Comprehension Subtest. Standardized test of reading level. Comprehension test consists of short prose passages followed by multiple choice questions.

Independent Variables:

1. Intelligence
   - a. Block Design (Subtest of WISC-R)
   - b. Backward Digit Span (Subtest of WISC-R)

2. Metalinguistic tasks
   - a. Grammaticality Judgment
   - b. Form-Meaning Selection

standardized reading score was the dependent variable, it was shown that the bulk of the variance in reading level is attributable to the child's level of analysis of linguistic knowledge. One set of results for such an analysis is presented in Table 4. In terms of the present tasks, the child's ability to solve problems like judging ungrammatical sentences, and providing a match for a word in the neutral context conditions, predicts reading level. The child's level of control is relevant, that is, the ability to solve problems like judging anomalous sentences and selecting a match under distracting conditions, but only after sufficient levels of analysis have been assured.

Difficulties of Poor Readers

What happens for children who experience difficulty in learning to read, or who fail entirely to make much progress with the task? Some children suffer complex deficits that are not only linguistic but cognitive as well, and for these children reading is indeed an onerous task. But some children apparently show no specific linguistic deficit, are not dyslexic by any of the standard criteria, yet struggle terribly and remain several years below grade averages in learning to read. Moreover, it is the case that these children appear to display different profiles of reading difficulty - their problems are not identical. How can this analysis help to interpret the difficulties some children experience in learning to read?

One distinction between different kinds of poor readers has

Table 4

(a)Regression of Gates MacGinitie on intelligence and metalinguistic variables

Factor	Task	Demands	R Square	Rsq Change	Model F	 P
Intelligence	Block Digit		.117	.117	12.38	.0001
Analysis	Judge gM Form-mng NC	+A-C +A-C	.266	.149	9.13	.0001
Control	Judge Gm Form-mng AC	-A+C -A+C	.276	.010	6.56	.0001
Baseline	Judge gm Form-mng SC Judge GM	-A-C -A-C -A-C	.381	.105	5.79	.0001

(b)Regression of Gates MacGinitie Entering Control before Analysis

Intelligence	Block Digit		.117	.117	12.38	.0001
Control	Judge Gm Form-mng AC	-A+C -A+C	.193	.076	8.21	.0001
Analysis	Judge gM Form-mng NC	+A-C +A-C	.276	.083	6.56	.0001

been proposed by Baron (1979), who divided these children into two kinds. Phoenicians (later called recoders) are children who are orthographically sensitive to the sound-letter combinations on the page. They apply these skills consistently, and consequently have little difficulty reading regular words, although irregular words are extremely difficult. They can read nonwords because these procedures always produce some regular phonetic decoding of the text. It is, incidentally, a matter of some controversy whether or not reading nonwords is a relevant measure of reading. Given the interactive framework for reading models being assumed here, nonwords should clearly be excluded as they obviate the possibility of using contextual and general knowledge constraints for their interpretation. Nonetheless, the metalinguistic task of reading nonwords remains a valid instrument for describing one aspect of children's reading, namely, letter-sound decoding. Phoenicians, then, plod through the text sounding out words, but rarely arrive at a coherent interpretation of what they have read.

The other group is the Chinese, later called the whole-worders. These children look for configurations and holistic patterns in the words and attempt to read by sight. Accordingly, these children can read familiar words better than unfamiliar words, and obviously have no chance at all of reading nonsense words. These profiles are summarized in Table 5. Although it may appear that each of these groups is the product of one of the early dogmatic approaches to reading instruction, namely the

Table 5

Study of Metalinguistic Skills of Poor Readers

Subjects: 60 children, 9 years old -->

20 Good (average) readers
20 Recoder poor readers
20 Whole word poor readers

Recoders: "Phoenicians" (Baron, 1979)

-orthographically sensitive
-read regular words better than irregular
-can read nonwords (often produce nonwords as errors)

Whole worders: "Chinese"

-look for configurations and holistic patterns
-read familiar words better than unfamiliar
-cannot read nonwords (errors are other words)

Tasks: Grammaticality Judgment
Form-Meaning Selection

Phoenicians falling out of phonics and the Chinese falling out of look-say, there is in fact no systematicity in the methodologies by which these children were taught to read. In fact, the point should be stressed that neither of these reading strategies, that is, Phoenician or Chinese, is in any sense deviant. Good readers use both, some even preferring one to the other. The point about these poor readers is that they are incapable of incorporating the other strategy into their repertoire, and their reading level is curtailed by its absence.

The interpretation of the problem experienced by these groups of readers which follows from the conception of reading involving analysis and control is that the Phoenicians have adequate levels of analysis, demonstrated by their ability to segment, decode, and the like, but lack the control to integrate the products of decoding (hence the words can be read but not assigned meaning) and to incorporate other kinds of information, for example, visual and contextual, into the problem of constructing meanings. The Chinese, however, clearly lack the skills of analysis that allow them to enter the text, and are left to rely on a weak set of holistic correspondences that have been learned.

Our research with these readers has proceeded along just these lines. By using the same measures for analysis and control described in the previous study, we have shown that the recoders (Phoenicians) perform at the same level as age-matched good readers for tests of analysis, that is, detecting ungrammatical sentences, but at a much lower level for tests of control, that is, judging anomalous sentences. Conversely, the whole worders (Chinese), perform at a consistently lower level than the good readers on both tests. On these measures, there were no differences between the whole worders and the recoders. These results are summarized in Table 6. Our interpretation, then, is that these two underlying linguistic skills are not only implicated in reading, but can be attributed with the responsibilitv for certain reading failures. Notice that even though analysis of linguistic knowledge was shown to be primary in the regression study, deficits in control even in the presence of sufficient levels of analysis, as was the case with the recoders in the present study, are disastrous.

Application to Reading and Reading-related Activities

An interactive view of this type is the basis for a large programme of research carried on by Ann Brown and her colleagues (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983). Their work is based on an integrative model that encompasses not only reading but the use of language in a variety of learning activities. Their model, which they call a "tetrahedral framework" places learning in the context of the four joint considerations of characteristics of the learner, the learning activities (in this case, reading), the nature of the materials, and the criterion tasks, usually comprehension.

On this model, reading is an active activity in which the reader interacts with texts, using a repertoire of cognitive

Table 6

Grammaticality Judgment Scores for Poor Readers

Group	Judgment			
	GM	gM	Gm	gm
	(-A-C)	(+A-C)	(-A+C)	(-A-C)
Good readers	5.83*	3.94*	5.22*	3.92*
Recoders	5.73*	3.68*	4.10*	4.15*
Whole worders	5.65*	2.40	3.40	3.20
	G=R=W	G=R›W	G›R=W	G=R›W

*Scores differ from chance

Form-Meaning Selection Scores for Poor Readers

Group		Context	
	No Context	Supporting	Antagonistic
	(+A-C)	(-A-C)	(-A+C)
Good readers	1.49	1.59	1.58
Recoders	1.29	1.36	1.07
Whole worders	1.19	1.30	1.05
	G›W	G=R=W	G›R=W

strategies, to construct meanings and solve problems. Children who are more successful at reading are more successful at using a variety of strategies effectively. These strategies include the following:

1. clarifying the purpose of reading
2. identifying the important aspects of the message
3. focusing attention on major aspects not trivia
4. monitoring comprehension
5. taking corrective action if failure occurs.

By using these strategies, good readers are those who can adjust their style to suit the purposes of the task, take notes effectively, study profitably.

The basis of the strategies in the Brown *et al.* framework is a distinction between what they call the child's knowledge about cognition and the child's control over those cognition. This is not unlike the distinction between analysis and control in our own work, and in fact the five reading strategies can be interpreted roughly in those terms. The first two are governed by the child's level of analysis, the next two by the child's level of control, and the last, by an interaction between the two.

Identifying these or similar components as fundamental to reading leads inevitably to the question of instruction and remediation. If these (or similar) strategies are basic to skilled reading, can they be taught to children who have not arrived at them spontaneously? Intervention research of this type by Brown and her colleagues has met with extremely limited success. Children can be taught the strategies, and can be given practice in their execution, but the performance benefit on reading level, learning potential, and study effectiveness, it appears, accrues only if the child understands the strategies and applies them spontaneously and intentionally to new situations. Again, straightforward pedagogical methods are undermined by the enormous complexity of reading.

The Relation Between Language and Reading

What does this view tell us about language, language acquisition, and reading? There are, it appears, two conclusions, neither of which provides any answers, but rather give direction to future research and theorising.

First, the initial assumption that reading must be described within a complex cognitive system has been confirmed. Whether or not the specific proposals for a model of reading that have been offered here are accepted, the evidence nonetheless commits one to a model that incorporates both notions of representation and notions of processing in sufficient detail to account for behaviour. Restricted models of reading that place all the explanatory burden on one simple component, whether it is recognition, contextual interpretation, or decoding, are clearly obsolete.

Second, the theory of language representation and language acquisition which is consistent with these claims carries special features as well. If there is a new emphasis in psychology and psycholinguistics, it is a concern for representation. In fact, distinguishing representational systems from processes or operations on those representations has led to important advances in cognitive psychology. The models of reading I have been describing are all of this type the child's knowledge of language is considered apart from the processes that reading demands be applied to those representations.

The stumbling block in all the models, however, is the lack of a detailed and convincing description of how linguistic knowledge is represented. This is the gap that must be addressed. Some constraints on what a useful and reliable description would look like can be offered. The representation, for example, must accommodate a variety of linguistic information: semantic relations, orthographic/phonemic correspondences, syntactic structures, pragmatic forces, and the like. Moreover, these features must be interlinked in complex ways so that each is available when necessary and all are accessible through any form of stimulus input. Finally, and perhaps most important, these representations must be dynamic. Part of development is the development of representations. There is ample evidence that children not only become better performers, but also does the form of their knowledge change. The kind of change I have suggested here is towards representations that are more explicit as the result of greater analysis of those representations. The endpoint of such analysis is representations that can be articulated. In this sense, the highest form of mastery of a domain of knowledge is to be able to articulate the system.

Some have argued that this is counterintuitive, arguing, for example, that as we become better tennis players we become less able to describe the skill. But this is fallacious for the same reason that the common (but incorrect) belief that younger children are better language learners than older children is fallacious. Younger children have less to learn and more time to do it in, so the illusion is one of greater achievement. Saying a few coherent sentences satisfies the onlooker that the child is bilingual. The same is true for the tennis player. The novice, knowing only one or two principles of the game, has no difficulty listing those rules. The real insight and the rich description can only come from the master, and only then, when the player engages in the deliberate and careful analysis of the implicit knowledge that has accrued and guides their play. Explicit articulated knowledge is the highest level of achievement in a cognitive domain.

So returning to the problem of describing linguistic knowledge, what kind of system can be proposed that satisfies these criteria? Chomsky (e.g., 1980) is one of the few linguists who professes a real concern for representation. His interest, in fact, is perhaps too limited in the sense that he shows little regard for performance and believes that only a description of competence, which essentially is representation, is necessary. But the main problem with his view in the standard form is that it does not allow for those representations to change in the ways described here - there is no development nor even the possibility of development. All these kinds of changes are relegated to performance and therefore rendered uninteresting. Yet we need a linguistic theory that will set the framework for the types of processes we have observed and empirically demonstrated with children learning to read. Real progress on these issues awaits such a theory.

References

Baron, J. (1979). Orthographic and word specific mechanisms in children's reading of words. *Child Development*. *50*. 60-72.

Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality. *Language Learning*. *29*, 81-103.

Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*. *57*, 498-510.

Bowerman, M. (1982). Starting to talk worse: Clues to language acquisition from children's late speech errors. In S. Strauss (Ed.), *U-Shaped behavioral growth*. New York: Academic Press.

Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categorising sounds and learning to read - a causal connection. *Nature, 301*, 419-421.

Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., & Campione, J.C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume III. Cognitive development*. New York: Wiley.

Bryant, P.E. & Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. In J.R. Beech & A.M. Colley (Eds.), *Cognitive approaches to reading*. New York: Wiley.

Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press.

Carpenter, P.A. & Just, M.A. (1981). Cognitive processing in reading: Models based on readers' eye fixations. In A.M. Lesgold & C.A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chomsky, N. (1980). *Rules and representations.* New York: Columbia University Press.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds.* Glasgow: Fontana.

Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist, 6,* 126-135.

Hakes, D.T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children.* Berlin: Springer-Verlag.

Huey, E.B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading.* New York: Macmillan.

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-process to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition, 23,* 95-147.

LaBerge, D. & Samuels, J.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6,* 293-323.

Macnamara, J. (1982). *Names for things: A study of human learning.* Cambridge, MA: MIT Press.

Menyuk, P. (1984). Language development and reading. In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension.* Newark, DE: International Reading Association.

BEST COPY AVAILABLE

Ryan, E.B. & Ledger, G.W. (1984). Learning to attend to sentence structure: Links between metalinguistic development and reading. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read.* New York: Springer-Verlag.

Scardamalia, M. & Paris, P. (1985). The function of explicit discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies. *Cognition and Instruction, 2,* 1-39.

Siegler, R. (1978). The origins of scientific reasoning. In R.S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Thorndike, E.L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology, 8,* 323-332.

II LUKIJA KOHTUUTTOMAN TEHTÄVAN EDESSÄ

Leena Laurinen
Savonlinnan opettajankoulutuslaitos
Helsingin yliopiston psykologian laitos

ASIANTUNTIJAN TEKSTI OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMASTA: MIKSI TUTTUJAKIN ASIOITA ON VAIKEA YMMÄRTÄÄ?

ABSTRACT

WHEN EXPERTS WRITE FOR STUDENTS: FAMILIAR CONCEPTS IN WEIRD TEXTS

The purpose of the two studies in this paper is to indicate some difficulties university students may encounter when reading their textbooks even with concepts which are familar to them. The text used in both studies concerned school learning.

In the first study 18 students of psychology were asked to search for answers to some general questions concerning the essential ideas of the text. The answers indicate that the concept of school learning has not become clearer through the text. Most of the students complained that the text was superficial. The impression of superfiaciality could, however, be a result of the lack of coherence of the text.

In the second study the coherence of one passage of the text was evaluated by the aid of expectations the sentences evoked in the mind of 41 students of education. The students were not able to predict the content of any sentence within the passage. All the definitions and 93 % of the explanations expected were missing from the whole text.

Some means are suggested by which mutual thought between the writer of the text (author) and the reader of the text (students) could be increased.

1. JOHDANTO

1.1 Tenttivastaukset luetun ymmärtämisen heijastimina

Oppimisen lainalaisuudet ja luokanhallinnan periaatteet ovat käytännön opetustyön tiedolliset kulmakivet. Opettajankoulutuslaitoksista valmistuvien kasvatustieteen kandidaattien käsitykset oppimisesta ja häiriökäyttäytymisen syistä (keskeinen asia luokanhallinnassa) tiivistyvät tenttivastausten sivuilla hyvin usein seuraavanlaisiksi väitteiksi:

1. "Oppiminen on kompleksinen prosessi, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen"
2. "Häiriökäyttäytymiseen koulussa vaikuttavat oppilaan kotitausta ja yhteiskunnalliset tekijät"

Molemmille väitteille tunnusomaista on, että niitä on vaikea osoittaa vääriksi. Vaikkeivat nämä väitteet vääriä olisikaan, niin se, mitä niistä ajattelun kautta seuraa, syventää mielestäni tarpeettomasti opetuksen ja tutkimuksen välistä kuilua. Oletan näiden väitteiden vaikuttavan salakavalasti myös kirjoittajiensa asenteisiin yliopisto-opiskelua kohtaan.

Jos oppminen on prosessi, missä kaikki vaikuttaa kaikkeen, *niin sitä on turha tutkia*. "Koska jokainen oppimistilanne, oppilaat ja opettajat ovat erilaisia, ei tutkimuksen avulla koskaan voi saada luotettavaa ja yleispätevää teoriaa oppimisesta." - Tämän mielipiteen olen lukenut valitettavan monista tenttivastauksista.

Oppilaiden häiriökäyttäytymisen ja ympäristötekijöiden (esim. kotitaustan) välillä ei voi sanoa olevan suoraviivaista kausaaliyhteyttä: on olemassa oppilaita, jotka vaikeista oloista huolimatta menestyvät koulussa, ja toisaalta on oppilaita, joilla on hyvät lähtökohdat, mutta jotka eivät sopeudu koulutyöhön (katso Olkinuora et al 1984). Jos väitteen 2 tapaiset suoraviivaiset kausaaliselitykset vielä ovat hyvin yleisiä, *ei tulevalle opettajalle synny mielikuvaa siitä, miten hänen tulisi toimia pulmatilanteissa*. Yllä olevan väitteen (2) liian korkea yleisyystaso tulee hyvin esiin, jos siitä yrittää johtaa ratkaisun johonkin käytännön ongelmaan, vaikkapa siihen: Miksi Maija ei opi ruotsia ja häiritsee tunnilla? - No, Maijalla on ankea kotitausta, tai jokin yhteiskunnallinen tekijä vaikeuttaa Maijan elämää. Tätä taustaa vasten on seuraava tenttivastauksen katkelma ymmärrettävä:

> "Teoreettinen tieto tutkimustuloksineen voi tarjota vain viitekehyksen opettajan työlle, sen lisäksi tarvitaan *didaktista ajattelua*. Didaktinen ajattelu, opetuksen taito, täytyy ikäänkuin sisäistää, tietää *luonnostaan*. Se on jonkinverran *vaistionvaraista* taitoa ja luontaista kykyä, joka opitaan kokemuksen ja käytännön kautta".

Koska en löytänyt kumpaakaan yllä olevaa väitettä (1 ja 2) niistä teoksista, joihin lukemieni tenttivastausten tuli perustua, aloin pohtia, mikä on saanut opettajakokelaat tekemään tämäntyyppisiä yleistyksiä. Oppimisen luonnetta koskeva yleistys (väite 1) voi johtua siitä, että oppikirjatekstien sanoma on jäänyt nuorille lukijoille epäselväksi. Monisyisen tapahtuman kuvaus voi synnyttää lukijassa kaoottisen vaikutelman siitä, että kaikki vaikuttaa kaikkeen.

1.2 Pelkistetty kaavio tekstin osana: ymmärtämisen edistäjä vai asenteiden muovaaja?

Oppikirjoissa olevien kaavioiden tarkoituksena on helpottaa asioiden välisten yhteyksien havaitsemista ja muistamista. Kaaviot ovat yleensä aina yksinkertaistuksia. Asioiden yksinkertaistamisessa piilee kuitenkin itsestäänselvyyden vaara. Itsestäänselvyyden vaikutelma ei häviä, jos tekstissä esitetään vain kaavioon piirretyt asiat (esim. vaikuttavat tekijät ja vaikutusten suunnat) sanallisessa muodossa. Kaavioon liittyvän tekstin tulisikin valottaa asioita syvemmin ja kuvata tarkemmin asioiden välisiä suhteita. Kaaviossa olevien käsitteiden *määrittelemisen* ja *täsmentämisen* ohella tekstin ydinkysymyksenä voisi olla, *miten vaikuttaminen tapahtuu*. Lisäksi *kaavion soveltuvuusalueen rajat* olisi hyvä tehdä lukijalle selväksi. Kaavioihin pätee käsittääkseni sama sääntö kuin tieteellisiin teorioihinkin: kaikenkattavat teoriat lakkaavat olemasta tieteellisiä teorioita, sillä teoria joka selittää kaiken ei itse asiassa selitä yhtään mitään.

Jos tenttiinvalmistautumisaikaa on liian vähän tai jos teksti on lukijalle vaikeatajuista, yksi tapa opiskella, on tutustua kirjojen kuviin ja kaavioihin. Tämän artikkelin liitteenä on kouluoppimista koskeva luku eräästä didaktiikan oppikirjasta. Tässä luvussa on yksi kaavio, jossa kuvataan oppituloksiin vaikuttavia tekijöitä. Jos tämäntyyppinen kaavio irroitetaan tekstiyhteydestään (mitä ei tietenkään pitäisi tehdä) ja opiskellaan ulkoa, voi tuloksena hyvinkin syntyä edellä esitettyjä ajatuksia. Kaaviossahan oppiminen on sijoitettu *prosessit*-laatikkoon, johon on liitetty vaikutus-yhteyksiä kuvaavin nuolin *yhteiskunta*-laatikko sekä laatikot opettaja ja oppilas. Kun tuttu asia 'kouluoppiminen', josta jokaisella opiskelijalla on runsaasti kokemuksia, liitetään abstrakteihin käsitteisiin *yhteiskunta, kehystekijät, prosessit ja produktit*, saattaa nuori lukija hämmentyä. Kun opiskelijalla ei ole kokemusta tutkimustyöstä eikä hän hallitse tieteenfilosofian perusoletuksia, hän saattaa hämmentyneenä väitää kasvatustieteellisen teorianmuodostuksen olevan sitä, että itsestäänselvistä asioista tehdään kaavioita. Kaavioissa tavallisia asioita kutsutaan hienoilta kuulostavilla nimillä. Nämä nimet pannaan laatikoihin ja laatikoiden väliin piirretään sitten nuolia tai viivoja. (Tämän käsityksen olen kuullut opiskelijoilta suoraan, sitä kun ei heidän mukaansa sovi kirjoittaa tenttivastaukseen!)

1.5 Passiivisesta lukijasta aktiiviseksi kaavionlaatijaksi

Jos oppikirjatekstien kaaviot eivät aina toimikaan kirjan kirjoittajien ja opettajien toivomalla tavalla, ei lasta toki ole syytä heittää pois pesuveden mukana. Kaaviot ovat ymmärtämisen apuneuvoja, mutta miten voisi parhaiten taata niiden toimivuuden?

Kognitiivisen psykologian oppimisteorioissa (esim. Anderson 1980 ja Schank 1982) korostetaan oppimistapahtuman aktiivisuutta: oppimisen kannalta ei suinkaan ole yhdentekevää, yritetäänkö opittavaksi tarkoitettu aines omaksua passiivisesti lukemalla vai aktiivisesti kyselemällä ja tietoa etsimällä. Tätä taustaa vasten voi kysyä, kenen oikeastaan tulisi laatia oppikirjateksteihin liittyvät kaaviot: kirjan kirjoittajan vai kirjan lukijan?

Kaavioiden laadinnan voi jättää yksinomaan opiskelijoiden vastuulle, kuten semanttisten karttojen laatimismenetelmässä tehdään (semantic mapping method, katso esim. Heimlich & Pittelman 1986). Ne lukijat, joilla ei ole ymmärtämisvaikeuksia, löytävät kyllä helposti tekstin olennaiset asiat, osaavat kirjoittaa näiden asioiden nimet paperille ja piirtää nimien väliin asioiden välisiä yhteyksiä havainnollistavia nuolia. Sen sijaan oppikirjojensa tekstejä heikosti ymmärtävät oppilaat voivat helposti jäädä alakynteen. Heidän työskentelynsä tuloksena voi syntyä epämääräisiä suttauksia, jotka eivät kerro lähtötekstistä juuri mitään (katso esim. Berkowitz 1986).

Äärivaihtoehtojen (valmiiden kaavioiden käytön ja kaavioiden piirrättämisen lukijalla) väliin jää se vaihtoehto, jossa jotakin kaavion aineksista on annettu etukäteen ja lukijan tehtäväksi jää kaavion täydentäminen tai kyseisen tekstin sovittaminen kaavioon. Tätä varten olen aikaisemmin kehittänyt asiatekstien merkityssuhteita kuvaavan kaavion. Koska tämä ns. *merkityssuhdekaavio* on aikaisemmin julkaistu sekä 'Tekstiopissa' (Kauppinen & Laurinen 1988) että tämän lehden palstoilla (AFinLAn vuosikirja 1986), en toista sitä tässä. Kaavion kehittämisen taustalla olevat ajatukset löytyvät myös aikaisemmista lähteistä (Kauppinen & Laurinen 1984 ja Laurinen 1984 ja 1985). Kuitenkin muutama sana tämän kaavion käytöstä opetustilanteessa lienee paikallaan.

Asiatekstin sovittaminen merkityssuhdekaavioon tapahtuu kaaviossa olevien kysymysten avulla. Kaavion tavoitteena on muuttaa tekstin asiasisällön opettelutilanne ongelmanratkaisutilanteeksi: löytyykö tekstistä vastaus kaavion kysymyksiin, ja jos ei, niin miksei? Merkityssuhdekaaviota laadittaessa tavoitteena oli riittävä *yleispätevyys*, eli kaavion tulisi soveltua asiasisällöltään hyvinkin erilaisiin teksteihin. Jos kaavioita tehtäisiin räätälintyönä aina kutakin tekstiä varten, muuttuisi niiden täydentäminen helposti pelkäksi kopiointitehtäväksi, joka ei palvelisi tekstissä olevien asioiden välisten yhteyksien ymmärtämistä. Lisäksi oletan yleispätevyyden edistävän oppimaan oppimista eli metakognitiivisen ajattelun kehittymistä. Kun samaa kaaviota sovelletaan eri asiatekstien sisällön kuvaamiseen, syntyy ongelmanratkaisijalle pakostakin havainto asioiden välisten yhteyksien samankaltaisuudesta.

Tähän mennessä olemme saaneet myönteisiä kokemuksia (ks. esim. Laurinen & Kauppinen 1986) siitä, miten merkityssuhdekaavio on auttanut lukijoita selkeyttämään itselleen mitä erilaisimpien asiatekstien sisältöjä. Anneli Kauppinen kertoo tässä lehdessä sellaisesta opetuskokeilusta, jossa opiskelijat saivat itse valita heitä kiinnostavia tekstejä referoitavaksi. Tällaisessa opetussovelluksessa, missä opettaja ei näe oppilaidensa valitsemia tekstejä, ei opettajalla tietenkään ole minkäänlaista mahdollisuutta kontrolloida etukäteen, miten merkityssuhdekaavion kysymykset sopivat kyseisiin aihepiireihin. Anneli Kauppisen artikkelissa opiskelijat kuvaavat itse oman referointiprosessinsa etenemistä.

Merkityssuhdekaavion yhtenä tehtävänä on paljastaa tekstin sisällölliset puutteellisuudet: mihin kysymyksiin teksti ei vastaa ja miksi ei? Jos esim. tekstin pääkäsitettä ei ole määritelty, eikä lukija ole aikaisemmin tullut selkeyttäneeksi itselleen tämän käsitteen merkitystä, voivat kaavion kysymykset stimuloida lukijaa ajattelemaan. Tällöin hän pystyy täydentämään merkityssuhdekaavion aikaisempien tietojensa avulla. Mutta miten käy, jos lukijalla on vakiintunut käsitys tekstin pääkäsitteen merkityksestä ja luettava teksti on ristiriidassa tämän käsityksen kanssa? Tekstin kirjoittajan kannalta parhaassa tapauksessa lukija pohtii asiaa uudelleen ja hänen käsityksensä lähenee kirjoittajan näkemystä - teksti on opettanut lukijaansa. Toinen mahdollisuus on, että lukija lujittaa omaa käsitystään entisestään, mutta tulee tekstin kautta tietoiseksi muunkinlaisesta ajattelutavasta. Kolmas ja molempien osapuolten kannalta epäsuotuisa tilanne syntyy silloin, kun lukijan ajatukset menevät sekaisin; lukija havaitsee, että hänen oma näkemyksensä asiasta on hatara ja tekstistäkään ei ole apua käsitteen merkityksen selventämisessä.

Tässä tutkittiin merkityssuhdekaavion soveltuvuutta erääseen kouluoppimista käsittelevään tekstiin. Tutkimuksen ydinkysymyksenä on, *mitä merkityssuhteita opiskelijat saavat irti tekstistä, jonka pääkäsite on heille kaikille tuttu arkikäsite kouluoppiminen.*

Kielen ymmärtäminen (kuten oppiminenkin) on monimutkainen muttei kaoottinen prosessi. Jos tutkimuksen keinoin löydetään ne käsitteiden väliset yhteydet (merkityssuhteet), joiden havaitseminen on ehtona asiatekstien ymmärtämiselle, ei oppikirjatekstien sanoman välittämisessä tarvittavan didaktisen ajattelun tarvitse perustua pelkästään kasvattajien luontaisiin taipumuksiin eikä vaistonvaraisuuteen.

2. TUTKIMUS I: MERKITYSSUHDEKAAVION TÄYDENTÄMINEN KOULUOPPIMISTA KÄSITTELEVÄN TEKSTIN POHJALTA

2.1 Tarkasteltava teksti

Tarkastelun kohteena oli yksi luku eräästä didaktiikan oppikirjasta (katso liite). Tämä luku koostuu seitsemästä kappaleesta ja yhdestä kaaviosta. Ensimmäisessä kappaleessa viitataan suoraan kyseiseen kaavioon ja kerrotaan sen taustasta. Toisessa kappaleessa selvitetään mitä produkteilla, oppituloksilla, tarkoitetaan. Kolmannessa keskitytään kaavion keskiosaan: oppilas - prosessi - opettaja akseliin. Kappaleissa 4 ja 5 kuvataan *yhteiskunta*-laatikon sisältöä. Kuudennessa kappaleessa tarkastellaan kuviossa olevia nuolia ja niiden suuntia. Luvun viimeisessä kappaleessa korostetaan, että kaavio on yksinkertaistus ja kerrotaan, että kaavioon skematisoitu kouluoppimisen malli muodostaa yhden runko-osan kirjan rakenteelle. Näin tämän luvun asema kirjassa on erittäin keskeinen. Sen tarkoitus on ohjata kirjan myöhempää lukemista (ks. Ausubelin 1963 esittämä ajatus etukäteisorganisoijista) ja vaikuttaa lukemismotivaatioon.

2.2 Koehenkilöt ja tehtävänanto

Kouluoppimista koskevan luvun sovittaminen merkityssuhdekaavioon annettiin 18 psykologian opiskelijan tehtäväksi (13 opiskelijoista oli avoimesta korkeakoulusta ja 5 yliopistosta). Kullekin opiskelijalle annettiin kopio kyseisestä tekstistä, merkityssuhdekaavio kysymyksineen ja "tyhjä" merkityssuhdekaavio vastauksia varten. Opettaja selitti lyhyesti merkityssuhdekaaviossa olevia asioita (kaavion tavoite, kaaviossa olevien viivojen ja kausaalisuhteita kuvaavien nuolten merkitys, ja yksi esimerkki epäsuorista ja suorista vaikutuskeinoista). Tehtävänanto, jonka kukin opiskelija sai lukea itsekseen oli seuraavanlainen:

Oheisena on peruskoulun didaktiikan oppikirjan kolmas luku: Kouluoppimisen malli. Tarkastele tekstiä merkityssuhdekaavion avulla siten, että tekstin pääkäsite X = kouluoppiminen.

Lue ensin merkityssuhdekaavio kysymyksineen läpi ja yritä ennakoida näiden kysymysten avulla kouluoppimisen mallin sisältöä. Selvitä itsellesi kaavioon kuvattu kausaaliketju (=paksujen nuolten merkitys).

Tartu tämän jälkeen itse tekstiin. Mihin kysymyksiin löydät vastauksen? Millaisia nämä vastaukset ovat? Mihin kysymyksiin et löydä vastausta? Miksi niitä ei mahdollisesti ole annettu?

TÄYTÄ TYHJÄN MERKITYSSUHDEKAAVION LAATIKOT.
KIRJOITA TEHTÄVÄÄ KOSKEVAT KOMMENTIT PAPERIN TAAKSE.

Kukin opiskelija sai edetä omaa tahtiaan. Koko tehtävän tekemiseen kului aikaa noin yhden oppitunnin verran (45 min).

2.3 Tulokset ja niiden arviointia

Yleensä saman tekstin pohjalta merkityssuhdekaavioon annetut vastaukset ovat melko samanlaisia, jos tekstin pääkäsitteeksi X valitaan sama asia. Joskus tekstistä tarjoutuu luontevasti kaksi tai kolmekin vastausvaihtoehtoa samaan merkityssuhdekaavion kysymykseen. Tällöin vastaukset tavallisesti jakautuvat melko tasaisesti eri vastausvaihtoehtojen kesken ja jotkut vastaavat samaan kysymykseen useammalla eri tavalla.

Seuraaviin asetelmiin on koottu opiskelijoiden vastaukset tämän tehtävän kannalta tärkeimpiin merkityssuhdekaavion kysymyksiin. Erilaisten vastausten edessä olevat luvut ilmaisevat, kuinka monta opiskelijaa on vastannut tällä tavalla. Vastausten määrä ylittää vastaajien määrän silloin kun osa vastaajista on antanut useamman kuin yhden vastauksen samaan kysymykseen. Vastaukset on ryhmitelty esiintymistiheytensä perusteella, kuitenkin siten, että lukemisen helpottamiseksi samantyyppiset vastaukset on kirjoitettu alakkain. Tähdellä merkittyjä vastauksia ei löydy lähtötekstistä.

TEKSTIN PAAKASITE X

MITA KOULUOPPIMINEN ON ?

6	33.3%	Produkteja tuottavaa toimintaa, produktit ovat sekä kognitiivisia, sosiaalisia; etta affektiivisia
6	33.3%	Vuorovaikutusprosessi opettajan ja oppilaan valilla
1	5.5%	Prosessi
1	5.5%	Koulutyota*
1	5.5%	Sosiaalinen tapahtuma*

3	16.7%	Ei vastausta

asetelma jatkuu

MIHIN KOULUOPPIMISELLA PYRITÄÄN ?

12	66.7%	Toivottaviin oppituloksiin, produkteihin.
1	5.5%	Sisäisiin malleihin
1	5.5%	Oppilaan muuttamiseen*
1	5.5%	Opettajan ja oppilaan jatkuvaan kehittämiseen*
1	5.5%	Opetukseen
3	16.7%	Ei vastausta

MITEN KOULUOPPIMISTA VOIDAAN ARVIOIDA?

5	27.8%	Produkteilla
4	22.2%	Opetussuunnitelman avulla, toteutuuko se
1	5.5%	Kouluoppimisen mallien avulla
7	38.9%	Ei vastausta

MITEN KOULUOPPIMISEEN SUHTAUDUTAAN?

1	5.5%	Painostusryhmät arvostelevat
1	5.5%	Yhteiskunnallisia paineita kohdistuu kouluoppimiseen
1	5.5%	Kunnioittavasti, tekstistä paistaa suuri kunnioitus kouluoppimista kohtaan*
13	72.2%	Ei vastausta

Opiskelijat määrittelivät kouluoppimisen (ks. kysymys Mitä kouluoppiminen on?) opettajan ja oppilaan väliseksi vuorovaikutusprosessiksi yhtä usein kuin produkteja tuottavaksi toiminnaksi. (Noin 33 % vastaajista esitti nämä määritelmät). Molemmat vastaukset ovat lähtötekstin mukaisia. Lähtötekstistä olisi voinut myös löytää ajatuksen siitä, että *kouluoppiminen on oppilaan sisäisten mallien muuttumista ja kehittymistä*. Tämä määritelmä on mielestäni parempi kuin edellä olevat määritelmät. Koulussa oppimista tapahtuu toki muulloinkin kuin oppilaan ja opettajan välisissä vuorovaikutustilanteissa. Oppimisen määritteleminen sisäisten mallien muuttumiseksi korostaa yksilön ajattelun ja tunne-elämän kehittymistä, kun taas produktimääritelmä korostaa oppitulosten mitattavuutta. Sisäisten mallien muuttumista koskeva ajatus oli kuitenkin vain yhden oppilaan vastauksessa (katso kysymys Mihin kouluoppimisella pyritään?). Tämä selittyy ehkä sitä kautta, että "sisäiset mallit" voi käsitteenä olla opiskelijoille melko vaikeatajuinen.

Vaikka produkti-käsitteen tarjoaminen vastaukseksi kysymykseen Mihin kouluoppimisella pyritään? on tekstin pohjalta hyväksyttävä (noin 67% opiskelijoista vastasi tällä tavalla), tuntuvat kaksi muuta tähän kysymykseen annettua vastausta paremmilta vaihtoehdoilta: "Oppilaan muuttaminen" ja "Oppettajan ja oppilaan jatkuva kehittäminen". Oppimisessa on toki aina kysymys muuttumisesta, mutta nämä vastaukset voi tulkita syvällisemmin; koulussa opitut tiedot ja taidot vaikuttavat edelleen siihen, miten ihmiset havaitsevat ja tulkitsevat ympäröivää maailmaa.

Melko yllättävää on, että noin 39 % opiskelijoista ei antanut kysymysmerkkiä kummempaa vastausta kysymykseen Miten kouluoppimista voidaan arvioida? Voi olla, että osa vastaajista on halunnut välttää produkti-vastauksen toistamista tässä kohdassa. Tyhjien vastausten määrä (39%) ylittää produkti-vastausten määrän (29%). Koulusaavutusten vertaaminen opetussuunnitelmaan (22 % vastauksista) on mielestäni erittäin hyvä vastaus tähän kysymykseen.

Tyhjien vastausten suuri määrä (72 %) kysymykseen Miten kouluoppimiseen suhtaudutaan? on yllättävää, sillä painostusryhmien arvostelu ja yhteiskunnalliset paineet olisivat löytyneet lähtötekstistä.

X JA SITÄ LÄHELLÄ OLEVAT KÄSITTEET

KOULUOPPIMISEN YLÄKÄSITTEET

4	22.2%	Oppiminen (kognitiivinen, sosiaalinen ja affektiivinen oppiminen)
3	16.7%	Produktit
2	11.1%	Koulutyö
1	5.5%	Muutos*
1	5.5%	Bloomin teoria

5	27.8%	Ei vastausta, teksti ei selvennä

KOULUOPPIMISEN ALAKÄSITTEET

6	33.3%	Produktit
3	16.7%	Opetus
2	11.1%	Opetustilanne
2	11.1%	Oppilas ja opettaja
1	5.5%	Oppikirjat
1	5.5%	Yhteiskunta, kehystekijät, opetussuunnitelma
1	5.5%	Prosessit
1	5.5%	Vuorovaikutusprosessi

4	22.2%	Ei vastausta; teksti ei selvennä

MITEN LÄHIKÄSITTEET EROAVAT TOISISTAAN?

1	5.5%	Ihmisessä voidaan erottaa tieto, sosiaalisuus ja tunteet
1	5.5%	Oppiminen / opetustilanne / opetus

16	88.9%	Ei vastausta, teksti ei selvennä

Oppitulosten, produktien, tarjoaminen kouluoppimisen ylä- ja alakäsitteeksi kielii ymmärtämisvaikeuksista. Yli 20% vastaajista tyytyikin lakonisesti toteamaan, ettei kouluoppimisen ylä- ja alakäsitteitä ole tekstissä tehty lukijalle selväksi. Kysymykseen Miten lähikäsitteet eroavat toisistaan? vastasi selkeästi vain yksi koehenkilö. *Oppiminen, opetustilanne* ja *opetus* ovat ne kouluoppimisen lähikäsitteet, joiden merkityksen ymmärtäminen on koko tekstin ymmärtämisen kannalta välttämätöntä. Noin 89 % vastaajista ilmaisi, ettei tekstissä tehdä eksplisiittisiä käsite-erotteluja.

ASIAYHTEYDET

MIHIN TAI KEIHIN KOULUOPPIMINEN LIITTYY?

12	66.7%	**Oppilaisiin ja opettajaan**
3	16.7%	**Yhteiskuntaan**
1	5.5%	**Oppimiseen ja opetustilanteeseen**
1	5.5%	**Oppikirjoihin**
1	5.5%	**Yksilöihin ja ryhmiin**
1	5.5%	**Tutkijoihin ja opetusoppaiden laatijoihin**
1	5.5%	**Kotiympäristöön**
1	5.5%	**Oppilaan sukupuoleen**

3	16.7%	**Ei vastausta**

KEIDEN TAI MILTÄ KANNALTA KOULUOPPIMISTA VOIDAAN TARKASTELLA?

7	38.9%	**Oppilaiden ja opettajan**
2	11.1%	**Tutkijoiden ja opetusoppaiden laatijoiden**
2	11.1%	**Yhteiskunnan**
1	5.5%	**Erilaisten ihmisryhmien ja yksilöiden**
1	5.5%	**Kouluilmaston**

6	33.3%	**Ei vastausta**

Merkityssuhdekaavion kohtaan ASIAYHTEYDET kertyi tekstin pohjalta melkoinen määrä erilaisia vastauksia. Tosin yllättävän harvat koehenkilöt toivat esiin muita näkökulmia kuin "oppilaat ja opettajan". Suurin osa niistä vastauksista, joita oli vain yhdellä koehenkilöllä, sopi luontevasti esitettyihin kysymyksiin. Vain vastaukset "kouluoppiminen liittyy kotiympäristöön" ja "kouluoppiminen liittyy oppilaan sukupuoleen" tuntuvat hieman oudoilta.

KOULUOPPIMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJAT

10	55.5%	Opetussuunnitelma
3	16.7%	Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus
2	11.1%	Oppimateriaali
1	5.5%	Opetus
1	5.5%	Produktit
8	44.4%	Opettan kokemus ja koulutus
3	16.7%	Opettajan persoonallisuus
3	16.7%	Opettajan sisäiset mallit
2	11.1%	Opettajan tausta
7	38.9%	Oppilaan sukupuoli
6	33.3%	Oppilaan kotiympäristö
3	16.7%	Oppilaan sisäiset mallit
2	11.1%	Oppilaan persoonallisuus
2	11.1%	Oppilaan tausta
1	5.5%	Oppilaan henkilöhistoria
1	5.5%	Erilaiset kehystekijät
6	33.3%	Yhteiskunnalliset tekijät
4	22.2%	Koulun ulkopuoliset tekijät
2	11.1%	Hallinnolliset ja lainsäädännölliset määräykset
9	50.0%	Kouluympäristön fyysiset tekijät
8	44.4%	Kouluyhteisön ihmissuhteet, sosiaaliset ja affektiiviset tekijät
1	5.5%	Koulun sisäiset tekijät

2	11.1%	Ei vastausta

KOULUOPPIMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT ovat keskeinen asia lähtötekstissä. Erilaisten vastausten suuri määrä olikin odotettavissa sekä se, että samat vastaajat luettelivat useampia vaikuttavia tekijöitä. Kuitenkin mielestäni kaikkein luontevimman vastauksen tähän kysymykseen, nimittäin *opetuksen,* antoi vain yksi vastaaja.

BEST COPY AVAILABLE

SEURAUKSET

MITÄ HYÖTYÄ KOULUOPPIMISESTA?

12	66.7%	**Produktit**
1	5.5%	**Tieto lisääntyy**
1	5.5%	**Sosiaalisuus paranee**
4	22.2%	**Opettajan ja oppilaan persoonallisuus muovautuu**
2	11.1%	**Opettajan ja oppilaan tajunta muovautuu**
1	5.5%	**Opetussuunnitelma toteutuu**
2	11.1%	**Ei vastausta (joista toisessa perustelu: "teksti ei vastaa kysymykseen, koska käsittelee mallia koulun sisällä)**

MITÄ HAITTAA, MITÄ ONGELMIA?

1	5.5%	**Koulu enemmän todellisuutta vastaavaksi**
1	5.5%	**Yksilöllisyys häviää***
1	5.5%	**Kehystekijöiden merkitys? Haitta?**
1	5.5%	**Opettaja pyrkii muuttamaan ammattiyhdistyksen kautta**
14	77.8%	**Ei vastausta, teksti ei selvennä**

Produktien käsittäminen oppimisen SEURAUKSIKSI (66.7 % vastaajista) johtaa hedelmättömään kehään: oppimisesta seuraa oppiminen eli se, että jotakin opitaan. Kouluoppimisen HYÖTYÄ koskevaan kysymykseen annettuja vastauksia "tieto lisääntyy" ja "sosiaalisuus paranee" voidaan pitää produkti-vastauksen alaluokkina. Tiedon lisääntyminen viittaa kognitiivisiin produkteihin ja sosiaalisuuden paraneminen sosiaalisiin produkteihin. Opettajan ja oppilaan persoonallisuuden ja tajunnan muovautumista (lähtötekstissä tajunnan muovautumisella ilmeisesti tarkoitetaan tiedostamisen lisääntymistä) koskevat vastaukset on saatu suoraan lähtötekstistä, samoin ajatus toteutuvasta opetussuunnitelmasta. Mielenkiintoista on, että vastaukset 'opetussuunnitelman toteutuminen' ja 'oppilaan kehittyminen' viittaavat kahteen erilaiseen näkökulmaan kouluoppimisen hyödyllisyydestä. Toteutuva opetussuunnitelma viittaa opetussuunnitelman laatijoiden intresseihin, kun taas oppilaiden kehittymisen korostaminen avaa yksilöpsykologisen näkökulman.

Tekstissä ei anneta yhtään esimerkkiä kouluoppimiseen liittyvistä ONGELMISTA. Yhdessä lauseessa on kyllä viittaus tähän suuntaan: "Opettajat voivat pyrkiä muuttamaan koulun fyysisiä kehystekijöitä *enemmän todellisuutta vastaavaksi*." Vain yksi vastaaja on reagoinut tähän tekstin väitteeseen toistamalla siinä olevan ajatuksen. Epäselväksi jää, missä suhteessa koulu on epätodellinen; onko vika opetusmenetelmissä (esim. opetus ei vastaa oppilaiden kehitystasoa) vai oppisisällöissä (esim. koulussa opetetaan käyttökelvotonta tai vanhentunutta tietoa) vai jossain muualla. Kouluopetuksen haittoja koskevaan kysymykseen tuli vain yksi omaperäinen vastaus: "Yksilöllisyys häviää". Lähtötekstistä suoraan kopioitu väite "opettaja pyrkii muuttamaan ammattiyhdistyksen kautta" ei ole vastaus esitettyyn kysymykseen. Kysymysmerkeillä varustettu vastaus "kehystekijöiden merkitys? Haitta?" viittaa kriittiseen lukijaan, sillä tekstissä ei puhuta näistä.

RATKAISUT

MITEN KOULUOPPIMISEN ONGELMIIN VOIDAAN SUORAAN VAIKUTTAA?

10	55.5%	Muuttamalla fyysisiä kehystekijöitä
6	33.3%	Muuttamalla opetussuunnitelmaa
3	16.7%	Opetustilanteessa opettaja voi tulkita opetussuunnitelmaa joustavasti*
3	16.7%	Opettjien koulutuksen avulla
3	16.7%	Muuttamalla koulun sosiaalisia ja affektiivisia tekijöitä
2	11.1%	Lainsäädännöllisten ja hallinnollisten määräysten avulla
1	5.5%	Muuttamalla kouluilmastoa
1	5.5%	Opettajan persoonallisuuteen vaikuttamalla
1	5.5%	Oppilaiden persoonallisuuden ja kotiympäristön muuttamisen kautta
1	5.5%	Oppilaisiin vaikuttamalla
1	5.5%	Oppikirjoilla

MITEN KOULUOPPIMISEEN LIITTYVIIN ONGELMIIN VOIDAAN PYRKIA VAIKUTTAMAAN EPÄSUORASTI?

14	77.8%	Koulun ulkopuolisten painostusryhmien avulla
10	55.5%	Opetussuunnitelmaa muuttamalla
3	16.7%	Oppikirjoja kehittämällä
1	5.5%	Sosiaalisia, affektiivisia ja fyysisiä kehystekijöitä muuttamalla
1	5.5%	Vaikuttamalla kotiympäristöön
1	5.5%	Yhteiskunnan kautta

Merkityssuhdekaavion kohtaan RATKAISUT olivat useimmat opiskelijat kirjanneet joitakin tekstissä mainittuja vaikuttavia tekijöitä. Periaatteessahan ratkaisuiksi olisi voinut kopioida kaikki ne kouluoppimisen vaikuttavat tekijät, jotka on mainittu tekstissä olevassa kaaviossa (katso liite). Rajaa epäsuorien ja suorien vaikutuskeinojen välille on selkeän ongelman puuttuessa vaikea vetää. Tämä näkyy myös vastauksissa. 10 opiskelijaa ajattelee opetussuunnitelman vaikuttavan epäsuorasti kouluoppimiseen liittyviin ongelmiin ja 6 olettaa vaikutusyhteyden suoraksi. Ratkaisut-kohtaan annettujen vastausten joukosta löytyi vain kaksi omaperäsitä ajattelua edellyttävää vastausta: "opetussuunnitelman joustava tulkinta opetustilanteessa" ja "opettajien koulutus". Tekstissä opettajankoulutus kyllä mainitaan, mutta siitä puhutaan vain opettajan tajunnan yhteydessä, joten opettajan henkilöhistorian ja opettajakoulutuksen välinen yhteys täytyy päätellä.

Kun merkityssuhdekaavion eri kohtiin annettuja vastauksia tarkastelee kokonaisuutena, niin silmiinpistävä ja epätavallinen piirre vastauksissa on se, että sama vastaus on annettu useisiin erilaisiin kysymyksiin. *Produktit*, jotka tekstissä määritellään "suhteellisen pitkäaikaisiksi vakioisiksi tuloksiksi", ovat sekä kouluoppimista (X on produkteja tuottavaa toimintaa) että kouluoppimisen tavoite ja arvioinnin kohde. Vain yksi vastaajista oli havainnut, että produkteja voidaan pitää myös kouluoppimiseen vaikuttavana tekijänä (tämä oli sanottu suoraan tekstin kuudennessa kappaleessa). Kolmen vastaajan mielestä produktit ovat kouluoppimisen yläkäsite ja 6 piti niitä kouluoppimisen alakäsitteenä. Lisäksi 12 vastaajaa (noin 67 %) piti produkteja kouluoppimisen seurauksina. Kuvaavaa on, että samat vastaajat tarjosivat produkti-vastausta useampaan kuin yhteen kohtaan merkityssuhdekaaviossa.

Produkti-vastauksen tarjoaminen moneen merkityssuhdekaavion kohtaan, johtuu osittain oppimisen käsitteestä. Oppimistahan ei voi ajatella ilman kohdetta. Aina kun opitaan, opitaan *jotakin*. Metatasolla voidaan jopa puhua oppimaan oppimisesta, jolloin oppimisen kohteena on erilaisten oppimistapojen (strategioiden) soveltuvuus erilaisten asioiden oppimiseen. Kohteen pudottaminen pois oppimisen käsitteestä tai sen korvaaminen oppimisen tulosta tarkoittavalla abstraktilla yleisnominilla produkti (suomeksi "oppimisessa opitaan oppimisen tuloksia"), nostaa tekstin helposti liian korkealle yleisyystasolle. Tällöin teksti tuntuu itsestäänselvyydeltä tai se saa lukijan pohtimaan tekstin kirjoittamisen perusteita. Yhdestä merkityssuhdekaaviosta löytynyttä kommenttia "tekstistä paistaa suuri kunnioitus oppimista kohtaan" voidaan pitää osoituksena tästä (katso kohtaa TEKSTIN PÄÄKÄSITE X).

2.4 Opiskelijoiden kommentteja tehtävästä

Suurin osa opiskelijoista (14 eli 78 %) kommentoi tätä tehtävää. Kommentit koskivat sekä tehtävän luonnetta että lähtötekstiä. Tästä aluksi esimerkkinä seuraava kommentti:

> "Etukäteen asetetut kysymykset ohjasivat tarkkaavuuttani ja huomasin, että jossain määrin keskityin kouluoppimiseen ja esitin konkreettisempia asioita kuin mitä suhtkoht teoreettinen kirjoitus tarjosi. Kir-

> joitus oli tyyppiä, josta oli vaikea repiä todellista asiaa; hyvin laajamerkityksisiä sanoja käytettiin usein".

Vain yhdestä kommentista löytyi sellainen ajatus, joka osoittaa opiskelijan pohtineen syvällisesti lähtötekstissä olevia asioita:

> "Voiko oppilas mitenkään vaikuttaa koulun fyysisiin tekijöihin tai yhteiskuntatekijöihin (esim. opetussuunnitelmaan)?"

Useissa kommenteissa opiskelijat valittivat, ettei tiettyihin merkityssuhdekaavion kysymyksiin löytynyt vastauksia. Näitä kommentteja ei ole tarkoituksenmukaista toistaa tässä, sillä edellä esitetty tyhjien vastausten lukumäärä kertoo saman asian.

Viisi opiskelijaa (36 % komentteja esittäneistä) koki tehtävän vaikeaksi. Tehtävän vaikeutta kuvaavat hyvin seuraavat kommentit:

> "Oli vaikea löytää tekstistä kaavioon 'sopivia' kohtia."
> "Tehtävää tehdessä luin tekstin useampaan kertaan,
> mutta tuntui etten löydä vastauksia merkityssuhdelaatikoihin"
> "Yleinen vaikeus allekirjoittaneella oli se, että useat asiat olisi voinut sijoittaa useampiin lokeroihin. Ehkä syynä oli se, etten osannut valita 'loogista hierarkkista' tarkastelukehikkoa asialle".

Vaikeaksi koettu tehtävä, jossa opiskelija tietää, että hänen vastauksiaan arvioidaan, voi helposti kääntyä opiskelijaa itseään vastaan. Opiskelija kokee, että vika on hänessä eikä tehtävässä. Edellä esitettyn kommentin lisäksi tätä kuvastaa hyvin myös seuraava kommentti:

> "Oli melko vaikea saada kaavio täytettyä; ei ollut itsellä oikein ajatukset kasassa".

Toinen mahdollisuus on etsiä syytä vaikeuteen itse tehtävästä: tällöin joko teksti tai merkityssuhdekaavio, tai molemmat näistä, koetaan ongelmalliseksi. Merkityssuhdekaavion omaksumisen vaikeutta valitti vain yksi opiskelija:

> "Merkityssuhdekaavion sisäistäminen kokonaan ei oikein onnistunut ennen kuin oli yrittänyt tehdä tehtävää. Kaikki kysymykset eivät tietenkään pysyneet kerralla mielessä, kun tekstiä kävi läpi. Meriktyssuhdekaavio ja teksti eivät aivan vastanneet toisiaan, toisin sanoen teksti oli suppea".

Tämän kommentin loppuosassa on myös kritikoitu itse tekstiä. Lähtötekstiä koskevaa kritiikkiä esitti 10 opiskelijaa (71 % kommentteja esittäneistä). Tässä joitain näistä kommenteista:

> "Teksti sisälsi vähän". "Teksti ei oikein sanonut mitään".
> "Ilmiö esitetty melko pintapuolisesti, ei kerrota tarkemmin vaikutuksia eikä syitä, ainoastaan mainitaan asiaan vaikuttavat tekijät (käsitteenmäärittely huono)".
> "Tekstissä ei paljoakaan käsitelty, mitä hyötyä tai haittaa tai sivuvaikutuksia kouluopimisesta on. Teksti oli luonteeltaan pikemminkin toteava kuin aiheen ongelmia käsittelevä".

Seuraavasta kommentista voi lukea, että opiskelija tietää vastanneensa 'oikein' merkityssuhdekaavion kysymyksiin, muttei ole tyytyväinen vastauksiinsa:

> "Vastaukset yleensä ottaen neutraaleja - koko teksti yleispätevää oppikirjatekstiä, asiat mainittu pinnallisesti."

Viimeiseksi rohkenen poimia tähän kommentin, jonka koen haasteeksi kaikille niille henkilöille, jotka antavat opetusta yliopistoissa. Yleistysten tekeminen jo muutamienkin samantyyppisten kokemusten pohjalta on ihmisen lajityyppinen ominaisuus. Vaikkakin tämä ominaisuus on tehnyt ihmisestä 'luomakunnan herran' siinä piilee myös ennakkoluuloisuuden piikki. Seuraavan kommentin esittäjä tuskin kokee enää etuoikeudekseen tenttikirjojen lukemista:

> "Miksi vastauksia ei annettu? Selvä tenttiinlukukirja opettajille: niitä näitä kouluoppimisen malleista. 'Keskustelu ja ideointi kahvioon'-periaate."

Kirjan teksti voidaan kokea pinnalliseksi kahdesta eri syystä. Joko teksti todella käsittelee asioita niin yleisellä tasolla, että lukija kokee tekstin itsestäänselvyyksien jauhamiseksi, tai sitten kirjoittajan ajatukset eivät välity lukijalle. Yksi kirjoittajan ajatusten välittymisen este on tekstin epäjohdonmukaisuus, inkoherenssi. Inkoherentissa tekstissä lauseet eivät nivuoudu toisiinsa ja niiden välinen yhteys jää lukijalle epäselväksi.

Liittäessään mielessään tekstin lauseita toisiinsa lukijat käyttävät hyväkseen sekä tekstuaalisia vihjeitä (esim. sidoksia) että aikaisempia tietojaan. Valitettavasti nykyään ei vielä tiedetä kovin paljoa siitä, miten aikaisempien tietojen liittäminen tekstiin tapahtuu. Kun tämän lisäksi vielä eri lukijoiden aikaisemmat tiedot vaihtelevat suuresti, on tekstin koherenssin arviointi ja mittaaminen erittäin vaikea tehtävä. Seuraavassa tutkimuksessa tekstin koherenssia arvioidaan sen sisältöön kohdistuvien odotusten avulla.

Tutkimuksessa tekstiin kohdistuvat odotukset voi ilmaista kysymysmuodossa. Näin koehenkilöiltä ei edellytetä tietoja, vaan avoimia kysymyksiä. Nämä kysymykset kertovat, mitkä asiat ovat lukijoille epäselviä. Tämän lisäksi tekstiin kohdistuvien odotusten avulla voi tehdä päätelmiä tekstin ymmärtämiseen liittyvistä ajattelutoiminnoista.

BEST COPY AVAILABLE

3. TUTKIMUS II: TEKSTIN SISÄLTÖÖN KOHDISTUVAT ODOTUKSET KOULUOPPIMISTA KUVAAVASSA TEKSTIKAPPALEESSA

Asiatekstien ymmärtämistä koskevissa uusimmissa tutkimuksissa vallitsevana metodina on ollut tekstin *propositiokuvauksen* laatiminen (ks. esim. Meyer 1985 ja van Dijk & Kintsch 1983). Propositiokuvausta laadittaessa tekstilauseet pilkotaan propositioiksi eli ajatusyksiköiksi, joissa kuvataan kunkin tekstilauseen osien väliset suhteet. Tämän jälkeen tekstin propositiot kootaan uudelleen yhteen propositiohierarkiaksi. Koska propositiohierarkia kuvaa tekstissä olevien ajatusten välisiä suhteita, voi propositioiden järjestys hierarkiassa poiketa suuresti alkuperäistekstin väitteiden esittämisjärjestyksestä. Propositioiden uudelleenjärjestämistä ohjaa pitkälle se, että samat käsitteet ovat toistuvasti eri proposioiden osina. Jos esimerkiksi tekstin aihe on kouluoppiminen, niin kouluoppimiseen viitataan useissa lauseissa. Propositiohierarkia syntyy kuitenkin aina kuvauksen laatijan ajattelutyön tuloksena. Näin tekstin lopullinen kuvaus voi sisältää joukon sellaisia *päätelmiä*, joita analysoija on joutunut tekemään saadakseen aikaan koherentin kuvauksen tekstistä.

Tekstin propositiokuvauksen ja tekstin koherenssin välistä yhteyttä pohtiessaan Calfee ja Chambliss (1987) havaitsivat, että mikäli tekstien osat ovat koherentteja, eivät hyvin ja huonosti organisoitujen tekstien proposotiokuvaukset olennaisesti eroa toisitaan. Tekstin osien kohenrenssista (local coherence) ei näet voi vielä ennustaa koko tekstin koherenssia (global coherence). Laatiessaan propositiokuvausta heikosti organisoidusta tekstistä, analysoija joutuu itse kytkemään tekstin osat toisiinsa. Tästä syystä tekstin propositiokuvauksen avulla ei voi luotettavasti arvioida tekstin koherenssia.

Sen sijaan että tekstin koherenssia arvioitaessa lähdettäisiin liikkeelle itse tekstistä, voi lähtökohdaksi ottaa ne lukijat, joille teksti on kirjoitettu. Tekstiä luettaessa siinä olevat sanat ja lauseet aktivoivat automaattisesti lukijan muistin käisteverkostoa (ks. leviävän aktivaation teoria, esim. Miller 1981). Vaikkei lukija välttämättä tiedosta läheskään kaikkia niitä käsitteiden välisiä kytkentöjä, jotka tekstin vastaanottamisvaiheessa aktivoituvat hänen muistissaan (ks. Swinney 1979), niillä saattaa silti olla suuri vaikutus ymmärtämiseen. Lukijan muistissa aktivoitunut käsiteverkosto on nimittäin tietoisten ajattelu- ja päättelytoimintojen välttämätön ehto. Tutkiessaan kertomuksiin liitettyjä päätelmiä Singer & Ferreira (1983) havaitsivat, että tietoinen päättelytoiminta suuntautuu yleensä tekstissä taaksepäin. Toisin sanoen lukija kohdistaa tarkkaavaisuutensa tekstilauseiden ja tekstikappaleiden välisten yhteyksien ymmärtämiseen. Näin *päätelmien tekeminen palvelee suoraan tekstin kohe-*

renssia. Vaikka Singer ja Ferreira käyttivät ärsykkeinä kertomuksia, on hyvin todennäköistä, että tämä johtopäätös pätee myös asiatekstien ymmärtämiseen.

Tämä tutkimus perustuu oletukseen siitä, että tekstin koherenssin mittana voidaan käyttää lukijoiden tekstistä tekemien päätelmien ja tekstin sisällön vastaavuutta. Tutkimuksessa lukijoita pyydettiin ennakoimaan tekstin sisältöä siten, että tekstin lukeminen keskeytettiin aina jokaisen virkkeen jälkeen. Olennaista tässä tehtävässä oli, ettei lukijoita pyydetty arvaamaan seuravan tekstilauseen eksplisiittistä sisältöä. Heitä ei siis pyydetty jatkamaan tekstiä, vaan he saivat esittää ennakointinsa kysymysten tai toteamusten muodossa.

Yksityiskohtaista teoriaa niistä prosessointivaiheista, joiden läpikäyminen johtaa asiatekstin ymmärtämiseen, ei valitettavasti ole vielä olemassa (katso Calfee & Curley 1984). Teoriankehittelyssä asiatekstistä tehtyjen ennakointien tutkimisesta saattaa olla hyötyä, mikäli tekstiin kohdistuvat odotukset ovat samankaltaisia eri lukijoilla. Tällöin voidaan olettaa, ettei asiatekstin lukeminen ole idiosynkraattista toimintaa, vaan lukutapahtumaa ohjaavat skeemat ovat samankaltaisia eri ihmisillä.

Koehenkilöiden tesktistä tekemiä ennakointeja arvioitaessa kiinnitetään huomiota kolmeen seikkaan: 1) minkä tyyppisiä ennakoinnit ovat, 2) miten samankaltaisia eri henkilöiden tekemät ennakoinnit ovat, ja 3) pyrkivätkö lukijat tekstiä ennakoidessaan tietoisesti luomaan yhteyksiä samassa kappaleessa olevien tekstilauseiden välille. Näitä yhteyksiä arvioitaessa tarkastellaan myös lähtötekstin temaattista rakennetta.

3.1 Ärsyketeksti

Koska ryhmätilanteessa ennakointien tekeminen ja kirjoittaminen vaatii runsaasti aikaa, valittiin ärsyketekstiksi yksi kappale edellä käsitellystä kouluoppimis-tekstistä. Tämä kappale käsittelee kouluoppimista ja sen tarkoituksena on kuvata tekstissä olevan kaavion laatikoita akselilla OPPILAS - PROSESSIT - OPETTAJA. Kappale koostuu seitsemästä virkkeestä ja siinä on 68 sanaa.

3.2 Koehenkilöt ja tehtävänanto

Koehenkilöinä oli 41 opettajankoulutuslaitoksen neljännen vuosikurssin opiskelijaa. Tämän vuosikurssin opiskelijat eivät olleet aikaisemmin tenttineet sitä oppikirjaa, josta kyseinen teksti oli otettu. Opiskelijoille korostettiin sitä, että tarkoituksena oli tutkia erään tekstin herättämiä ajatuksia, eikä opiskelijoilta itseään, ja etteivät opiskelijoiden antamat vastaukset vaikuta millään tavalla minkään tentin arvosanaan.

Tutkimuksen alussa opiskelijoille jaettiin vastauspaperit, joihin heidän ei tarvinnut kirjoittaa nimeään. Kun vastauspaperit oli jaettu, opiskelijoille kerrottiin, että heille tullaan lukemaan katkelma eräästä didaktiikan oppikirjasta. Tekstin sanottiin olevan on peräisin kouluoppimista käsittelevästä luvusta. Samalla heille näytettiin piirtoheitinkalvoilta tekstissä olevan kaavion keskimmäistä osaa (opettaja - prosessit - oppilas) ja kerrottiin, että heille luettavassa tekstinkappaleessa puhutaan näiden kolmen asian välisistä yhteyksistä.

Tutkimus toteutettiin ryhmäkokeena siten, että opiskelijoille luettiin ääneen kyseinen teksti aina lause kerrallaan. Sama teksti heijastettiin myös piirtoheitinkalvolle. Näkyviin jätettiin kaikki ne lauseet, jotka oli luettu aikaisemmin. Näin opiskelijoilla oli näkyvissään koko teksti aina siihen saakka kun sitä oli heille luettu. Kunkin lauseen lukemisen jälkeen opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan ylös arvauksensa siitä, MIHIN KYSYMYKSEEN tai mihin kysymyksiin TEKSTIN SEURAAVA LAUSE VOISI VASTATA tai MITÄ ASIAA SEURAAVA LAUSE VOISI KÄSITELLÄ. Perättäisiin lauseisiin liitetyt ennakoinnit erotettiin toisistaan juoksevalla numerolla, joka sanottiin ääneen aina uutta tekstilausetta luettaessa. Ennakointien lukumäärää ei rajoitettu, vaan opiskelijat saivat kirjoittaa niitä niin paljon kuin he ehtivät neljässä minuutissa. Tutkimustilanne kesti kaikkiaan noin 30 minuuttia (6 taukoa, joista kukin kesti 4 minuuttia + lauseiden lukeminen ja tehtävänanto).

3.3 Tulokset ja tulosten arviointia

Koehenkilöt tuottivat tavallisesti yhden tai kaksi ennakointia aina kunkin lauseen jälkeen. Vain hyvin harvoissa vastauspapereissa oli kolme ennakointia joihinkin lauseisiin. Erilaisten ennakointien määrät ja ennakointien kokonaismäärät löytyvät oheisesta taulukosta 1. Taulukosta voidaan lukea, että tekstiin kohdistuvat odotukset olivat hyvin samankaltaisia eri lukijoilla. Kunkin lauseen lukemisen jälkeen tuotetettujen kaikkein yleisimpien ennakointien osuudet kaikista ennakoinneista vaihtelivat 25.4 ja 53.7 prosentin välillä. Kun viisi kaikkein yleisintä ennakointia koottiin yhteen, oli näiden ennakointien prosentuaalinen osuus 76.8 - 86.8 % kaikista ennakoinneista.

TAULUKKO 1: Erilaisten ennakointien määrät, kaikkien vastausten määrät, ja kaikkein yleisimpien ennakointien prosenttiset osuudet kaikista vastauksista kunkin tekstilauseen lukemisen jälkeen.

Luettujen lauseiden määrä	Erilaisten ennakointien määrä	Vastausten kokonaismäärä	Kaikkein yleisempien ennakointien prosenttiset osuudet ennakointien kokonaismäärästä kun mukaan on laskettu tavallisimmista ennakoinneista 1	2	3	4	ja 5 kappaletta
1	12	69	34.8%	56.5%	78.2%	85.4%	86.8%
2	11	61	31.1	58.2	71.3	81.8	84.4
3	11	59	25.4	47.4	61.0	71.2	79.7
4	12	54	53.7	61.1	66.7	72.3	77.9
5	15	61	27.9	50.9	64.0	70.6	77.2
6	14	56	33.9	57.1	67.8	73.2	76.8

Hyvin monissa ennakoinneissa koehenkilöt odottivat syyn ja vaikutuksen suhteita koskevaa tietoa (taulukko 2). Neljään ensimmäiseen lauseeseen odotettiin myös käsitteiden tarkempaa määrittelyä tai täsmentämistä. Sen sijaan esimerkkejä kaivattiin melko harvoin, mikä viittaa siihen, että koehenkilöt ovat ottaneet tehtävän vakavasti. On nimittäin hyvin helppoa reagoida melkein mihin tahansa väitteeseen lauseella "anna esimerkki tästä". Suurin esimerkkien osuus (10.2 %) oli kohdassa, jossa oli luettu kolme tekstilausetta. Tämä oli tekstin asiasisällön kannalta odotettavissa, sillä kolmannessa lauseessa viitattiin sisäisiin malleihin, joka käsitteenä on lukijoille melko vieras. Ennakointien joukosta poimittiin myös ne, joissa koehenkilöt odottivat sellaista asiaa, jossa olisi yhdistetty edellisissä tekstilauseissa olevia asioita. Tällöin osa syy-yhetyksiä koskevista odotuksista sopi myös tähän luokkaan. Tällaisten tekstin koherenssia parantavien odotusten suhteellinen osuus vaihteli 8.2 ja 39.2 prosentin välillä (taulukko 2).

TAULUKKO 2: Eri tyyppisten tekstin sisaltöä koskevien ennakointien prosenttinen osuus kaikista vastauksista.

Luettujen lauseiden määrä	Käsitteiden määrittelyä tai täsmentämistä koskevat odotukset	Syy-vaikutusyhteyksiä selvittävät ennakoinnit	Esimerkit	Eri tekstilauseissa olevien asioiden yhdistäminen
1	59.4 %	5.6 %	1.4 %	---
2	38.5	54.0	4.9	39.2 %
3	61.0	28.8	10.2	28.8
4	59.3	16.7	5.6	22.3
5	1.6	96.6	1.6	8.2
6	0.0	92.8	1.8	26.9

Tekstiin liitettyjen ennakointien laatu ja tekstin asiasisällön omaksumiseen liittyvät vaikeudet käyvät parhaiten ilmi tarkasteltaessa tekstiin liitettyjä odotuksia aina kunkin tekstilauseen lukemisen jälkeen. Seuraavissa asetelmissa on ylimpänä tekstilause, joka on kirjoitettu isoilla kirjaimilla. Tekstilauseen jäkeen esitetään opiskelijoiden ennakoinnit sekä kunkin erilaisen ennakoinnin prosentuaaliset osuudet kaikista ennakoinneista. Prosenttiluvun jäljessä oleva kirjain viittaa siihen luokkaan, johon kyseinen ennakointi on luokiteltu taulukossa 2: M=Määritelmä tai täsmennys, S=Syy-yhteyttä selvittävä ennakointi, E=Esimerkki ja Y=Yhdistäminen eli eri tekstilauseissa olevien asioiden yhdistämistä koskeva odotus.

1. OPPIMISTA TAPAHTUU TIETYSTI JO OPETUSTILANTEESSA JATKUVAN *OPETTAJAN JA OPPILAAN VUOROVAIKUTUSPROSESSIN* AIKANA.

Vuorovaikutusprosessia koskevat ennakoinnit yht. 39.1 %
Millainen on open ja oppilaan välinen vuorovaikutus 34.9 % (M)
Mitä vuorovaikutusprosessiin sisältyy? 1.4 % (M)
Mikä on open ja oppilaan osuus? 1.4 % (M)
Mitkä tekijät vaikuttavat tähän vuorovaikutusprosessiin? 1.4% (S)

Oppimista koskevat ennakoinnit yht. 36.2 %
Miten oppimista tapahtuu?/ Millainen oppimisprosessi on? 21.7 % (M)
Missä muualla opitaan? 7.2 %
Mitä opitaan? 1.4 %
Miksi opitaan? 1.4 % (S)
Millaisissa tilanteissa opitaan (oppimisen edellytykset)? 1.4 % (S)
Miten opittu asia vaikuttaa oppimiseen 1.4 % (S)
Esimerkki opetustilanteesta 1.4 % (E)

Osoituksia lauseen vaikeaselkoisuudesta yht. 24.6 %
Miten (missä tai milloin muulloin) oppimista tapahtuu opetustilanteen jälkeen? 21.7 %
Mihin sana 'jatkuva' viittaa? 1.4 %
Miten niin tietysti (perustelu)? 1.4 %

Luettavan kappaleen ensimmäisestä lauseesta tarjoutuu teemaksi luontevasti kaksi vaihtoehtoa: *oppiminen* ja *vuorovaikutusprosessi*. Koehenkilöiden ennakoinnit jakautuvatkin melko tasaisesti näiden vaihtoehtojen kesken. Suurimmassa osassa ennakoinneista (59.4 %) kaivattiin käsitteiden tarkempaa määrittelemistä. Tämä on järkevää näin tekstin alkaessa. Oppikirjatekstin seuraavan lauseen teema ei kuitenkaan ole kumpikaan odotetuista, vaan perättäisten lauseiden yhteisinä elementteinä ovat 'opettaja', 'oppilas' ja '(opetus)tilanne'.

2. KUMPIKIN TUO TILANTEISIIN MUKANAAN OMAN PERSOONALLISUUTENSA, JOKA ON "HENKILÖHISTORIAN" MUOTOAMA.

Henkilöhistoriaa koskevat ennakoinnit yht. 57.4 %
Mitä kaikkea henkilöhistoriaan kuuluu 27.1 % (M)
Miten henkilöhistoria muotoutuu? 9.8 % (M)
Mitkä tekijät vaikuttavat henkilöhistoriaan? 3.3 % (S)
Miten henkilöhistoria vaikuttaa persoonallisuuteen? 13.1 % (S)
Esimerkkejä henkilöhistoriasta 3.3 % (E)

Persoonallisuutta koskevat ennakoinnit yht. 37.7 %
Miten persoonallisuudet vaikuttavat opetustilanteessa? 31.1 % (S ja Y)
Mikä estää, mikä edistää oppimista? 3.3 % (S ja Y)
Persoonallisuuden määritelmä 1.6 % (M)
Esimerkkejä persoonallisuustyypeistä 1.6 % (E)

Mikä muu kuin persoonallisuus vaikuttaa opetustilanteeseen? 3.3 % (S ja Y)
Näin ollen vuorovaikutusprosessia ei voi milloinkaan pitää
yksiselitteisenä tapahtumana 1.6 % (Y)

Kommentti: "Tämä lause on itsestäänselvyys."

Koska *opetustilanne* tarjoutuu kahden ensimmäisen tekstilauseen lukemisen jälkeen luontevasti koko kappaleen teemaksi, ei ole yllättävää, että kaikkein yleisin vastaus (31.1 %) on sellainen, missä juuri luetun lauseen pääkäsite 'persoonallisuus' liitetään opetustilanteeseen. Kausaalisuhteen ennakointi (miten persoonallisuudet vaikuttavat opetustilanteessa) vahvistaa myös aikaisempia tutkimustuloksia siitä, että kausaalinen päättely on korkeakouluopiskelijoille tyypillinen kielellisen päättelyn muoto (ks. Laurinen 1986).

Sana 'henkilöhistoria' kuulostaa oudolta, joten sen määrittelyä on kaivannut 36.9 % vastaajista. Kysymys 'Miten henkilöhistoria vaikuttaa persoonallisuuteen' kuvastaa myös korkeakouluopiskelijoiden taipumusta hahmottaa itselleen asioita kausaalisesti. Samalla kun saadaan tietoa kahden monimutkaisen käsitteen, persoonallisuuden ja henkilöhistorian, välisistä kausaaliyhteyksistä, selkenee myös näiden käsitteiden luonne. Seuraavassa tekstilauseessa sidoskeinona käytetään sanaa 'kumpikin', jolloin tekstin perättäisten lauseiden välille syntyy muodollinen koheesio.

3. KUMPIKIN KAYTTAA OMIA SISAISIA MALLEJAAN UUSIEN ASIOIDEN LIITTAMISEKSI VANHOIHIN.

Sisäisiin malleihin liittyvät ennakoinnit	yht. 71.2 %	
Mitä ovat?	25.4 %	(M)
Miten uudet asiat liitetään vanhoihin?	22.0 %	(M)
Miten mallit ovat kehittyneet?	6.8 %	(M)
Miten malleja käytetään?	5.1 %	(M)
Miksi malleja käytetään	1.7 %	(M)
Esimerkki sisäisistä malleista	10.2 %	(E)

Sisäisten mallien yhteys oppimiseen	yht. 28.8 %	
Miten mallit vaikuttavat oppimiseen?	13.6 %	(S ja Y)
Miten sisäinen malli helpottaa tai hidastaa oppimista?	1.7 %	(S ja Y)
Miten opettaja voi auttaa oppilasta liittämään uusia asioita vanhaan malliin, jos tämä ei pystykään siihen?	1.7 %	(S ja Y)
Miten oppilaan ja opettajan sisäiset mallit poikkeavat toisistaan opetustilanteen kannalta?	8.5 %	(S ja Y)
Miten sisäiset mallit vaikuttavat esim. vuorovaikutusta?	3.4 %	(S ja Y)

Edellä tehty oletus siitä, että tekstin teemana olisi opetustilanne, saa vahvistusta vain epäsuorasti. Lukijan täytyy tietää, että *oppimisessa on aina kysymys oppijan sisäisten mallien muuntumisesta.* Sisäiset mallit on kuitenkin käsitteenä sen verran outo, että noin 25 prosenttia koehenkilöistä odotti sen määrittelemistä ja noin 70 prosenttia ennakoi tulevan tekstin jollain tavalla selventävän sitä.

Kun tekstin kirjoittaja korostaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta (petiitti lauseessa 1), on lukijan tavattoman vaikea havaita, että tekstin kolmas lause sisältää implisiittisenä oppimisen määritelmän. Tätä havaintoa vaikeuttaa vielä se, että "sisäisten mallien käyttö liitettäessä uusia asioita vanhoihin" (eli uusien asioiden liittäminen aikaisempiin muistitietoihin) edellyttää *ymmärtämistä.* Ymmärtämisen kautta tapahtuva oppiminen on kuitenkin vain yksi kouluoppimisen muoto.

Koehenkilöiden ennakoinneista vain 28.8 prosentissa sisäiset mallit liitettiin oppimiseen (tai oppilaan ja opettajan vuorovaikutukseen). Jos tekstin seuraavassa lauseessa tämä oppimisen ja sisäisten mallien yhteys tehtäisiin eksplisiittiseksi, palvelisi teksti erinomaisesti sekä ajattelevaa että mekaanista lukijaa. Ne lukijat, jotka ovat päätelleet mielessään sisäisten mallien ja oppimisen välisen yhteyden, saisivat vahvistusta ajatuksilleen, kun taas niiden, jotka eivät vielä ole tulleet ajatelleeksi näiden asioiden keskinäistä yhteyttä, olisi pakko havaita tämä yhteys.

4. NÄIN TAPAHTUU SEKÄ TIETÄMISEN ETTÄ TUNTEMISEN JA TAHTOMISEN ALUEILLA, JOTKA OVAT YHTEYDESSÄ KESKENÄÄN.

Tietämisen, tuntemisen ja tahtomisen yhteys yht. 68.5 %
Miten tietämisen, tuntemisen ja tahtomisen alueet ovat yhteydessä keskenään? 53.7 % (M)
Mita ovat nämä alueet? 5.6 % (M)
Esimerkki yhteydestä 5.6 % (E)
Miten laheista yhteys on ja mikä alue dominoi? 3.7 %

Naiden alueiden liittäminen aikaisempaan tekstiin yht. 22.3 %
Miten sisäiset mallit vaikuttavat kullakin alueella? 7.4 % (S ja Y)
Miten nämä alueet säätelevät oppimista tai opettamista? 5.6 % (S ja Y)
Miten vuorovaikutusprosessi vaikuttaa ko. alueisiin? 3.7 % (S ja Y)
Naita alueita tulisi siis kaytaa hyvaksi opetuksessa, mutta miten? 1.8 % (S ja Y)
Toisin sanoen liitännät tapahtuvat monipuolisesti kattaen koko yksilön persoonallisuuden. 1.8 % (Y)
Siksi opettajan tulee tuntea lapsen kehitys perinpohjin, jotta hän voi suunnitella opetusta 1.8 % (Y)

Osoitus lauseen tai tekstin vaikeaselkoisuudesta
Miten "tapahtuu"? 3.7 %
Taman lauseen jälkeen voi seurata ihan mitä vaan! 5.6 %

Neljännen lauseen lukemisen jälkeen on vaikea sanoa, mikä nyt on tekstin teemana. Viittavatko sanat "näin tapahtuu" sisäisten mallien käyttöön, vai siihen, että uudet asiat liitetään vanhoihin, vai näihin molempiin, vai johonkin muuhun? Vaikka lukija ratkaisisikin mielessään järkevän viittaussuhteen näille sanoille, ei hän ennakoivista kysymyksistä päätellen välttämättä tiedä, mitä sisäisillä malleilla tarkoitetaan tai miten uusien asioiden liittäminen vanhoihin oikein tapahtuu. Jos neljäs lause alkaisi sanoilla "oppimista tapahtuu...", lukija olettaisi koko tekstin teemaksi *oppimisen*, mikä sopii hyvin yhteen tekstin ensimmäisen lauseen kanssa. Koska oppiminen ja opetustilanne ovat lähikäsitteitä (ne kuuluvat samaan semanttiseen kenttään), ei tekstilauseiden teeman vaihto opetustilanteesta oppimiseksi tuottanisi vaikeuksia. Tosin tämä lauseenaloitus johtaisi toistoon: tekstin ensimmäinen ja neljäs lause alkaisivat samalla tavalla.

Vaikka tekstin teeman selvittäminen lukijalle helpottaisi ymmärtämistä, ei se vielä poistaisi vaikutelmaa tekstin lauseiden irrallisuudesta. Yhteenkään niistä ennakoivista kysymyksistä, joita koehenkilöt ovat tähän mennessä esittäneet, ei tekstissä anneta vastausta, vaan siinä siirrytään varoittamatta uuteen asiaan. Lukija kokee välttämättä, ettei hänen tapansa ajatella ja tehdä päätelmiä tekstistä vastaa tekstin kirjoittajan ajatuksenjuoksua.

Ilmeisesti neljännessä tekstilauseessa esitetty ajatus erillisistä tietämisen, tuntemisen ja tahtomisen alueista, jotka kuitenkin ovat yhteydessä keskenään, on niin monimutkainen, että suurin osa (68.5 %) tekstin ennakoinneista suuntautuu tämän väitteen selvittämiseen. (On täysin mahdollista, että näiden alueiden erottelu on ainoastaan oppisaavutusten mittausmenetelmistä johtuva artefakta!) Noin viidesosa (22.3 %) ennakoinneista suuntautuu siihen, miten juuri luettu lause voitaisiin sovittaa yhteen aikaisemman tekstin kanssa. Ennakoinneista voidaan lukea, että näitä liitäntämahdollisuuksia on useita: tietämisen, tuntemisen ja tahtomisen alueet voitaisiin liittää sisäisiin malleihin, oppimiseen ja opettamiseen, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, yksilön persoonallisuuden kehitykseen tai opetuksen suunnitteluun. Seuraava tekstilause ei kuitenkaan vastaa näitä odotuksia.

5. OPPILAAN TAKANA ON TÄRKEÄNÄ TEKIJÄNÄ KOTIYMPÄRISTÖ, JONKA MERKITYS ON SUURIN ENSIMMÄISINÄ KOULUVUOSINA.

Kotiympäristöä koskevat ennakoinnit	**yht. 83.5 %**	
Miten kotiympäristö vaikuttaa?	**27.9 %**	**(S)**
Mihin kotiympäristö vaikuttaa?	**13.1 %**	**(S)**
Miten tämä ilmenee koulussa? (pukeutumisesta!)	**1.6 %**	**(E)**
Miten erilaiset kotiympäristöt vaikuttavat?	**1.6%**	**(S)**
Miksi kotiympäristöä voidaan pitää merkittävänä?	**6.6 %**	**(S)**
Miksi juuri ensimmäiset kouluvuodet ovat tärkeimmät?	**23.0 %**	**(S)**
Kuinka monta ensimmäistä kouluvuotta?	**1.6 %**	
Mikseivät esim. vuodet ennen kouluikää?	**1.6 %**	**(S)**
Miten kotiympäristön vaikutus muuttuu kouluvuosien aikana?	**1.6 %**	**(S)**
Miksi merkitys vähenee lapsen kasvaessa?	**3.3 %**	**(S)**
Kuinka laajaa alaa kotiympäristö tässä tarkoittaa?	**1.6 %**	**(M)**
Muut vaikuttavat tekijät	**yht. 8.2 %**	
Mitkä muut tekijät ovat tärkeitä, onko niitä?	**4.9 %**	**(S)**
Mikä tekijä tärkeänä ensimmäisten kouluvuosien jälkeen; mikä tulee jatkossa tärkeämmäksi?	**3.3 %**	**(S)**
Lauseen liittäminen aikaisempaan tekstiin	**yht. 8.2 %**	
Mitkä ovat opettajan taustaan vaikuttavat tekijät?	**6.6 %**	**(S ja Y)**
Miten kotiympäristön vaikutus pitäisi ottaa huomioon opetuksessa?	**1.6 %**	**(S ja Y)**

Viides tekstilause toteutti kolmen koehenkilön ennakoinnin: "Tämän jälkeen voi seurata ihan mitä vaan!" Ehkä osittain tästä syystä koehenkilöiden viidenteen lauseeseen liittämät ennakoinnit keskittyvät pääasiassa vain tämän lauseen sisältöön. Vain yhdessä ennakoinnissa kotiympäristön vaikutus kytkettiin opetukseen. Tämä viittaa siihen, että tekstin mahdollinen pääteema *oppiminen, opetus* tai *opetustilanne* on tässä vaiheessa unohtunut useimmilta koehenkilöiltä.

Tekstissä esitetään mielenkiintoinen väite "kotiympäristön vaikutus on suurin ensimmäisinä kouluvuosina", joka vaatisi perustelemista. Hyvin monet koehenkilöt tarttuvatkin juuri tähän väitteeseen. Edellä olevasta laatikosta voidaan lukea, että yhteensä 34.4 % ennakoinneista kosketteli tätä väitettä (miksi juuri ensimmäiset kouluvuodet, kuinka monta ensimmäistä kouluvuotta, mikseivät esim. vuodet ennen kouluikää, miten kotiympäristön vaikutus muuttuu ja miksi sen merkitys vähenee, ja mikä tekijä tulee tärkeäksi ensimmäisten kouluvuosien jälkeeen?).

Erilaisten vastausten joukossa oli vain kaksi sellaista ennakointia, joissa viides lause liitettiin aikaisempaan tekstiin. Näistä ennakoinneista yleisin (6.6 % kaikista ennakoinneista) oli sellainen, jossa kysyttiin opettajan taustaan vaikuttavia tekijöitä. Tämä ennakointi kytkeytyy aikaisempaan tekstiin lähinnä muodollisen koheesion kautta. Muodollisen koheesion ketju syntyy seuraavista lenkeistä: 1) tekstin ensimmäisessä lauseessa puhutaan opettajasta ja oppilaasta, 2) tekstin toisessa ja kolmannessa lauseessa heihin viitataan sanalla kumpikin ja 3) tekstin viides lause alkaa sanoilla oppilaan takana. Tällöin tasapainon vuoksi kuudes lause voisi alkaa sanoilla opettajan takana. Tämä päättelyketju on oivallinen esimerkki siitä, miten erilaisia asiatekstejä lukemaan tottuneet ihmiset pystyvvät sopeutumaan kirjoittajan tapaan ilmaista asioita.

Ne kolme koehenkilöä, jotka kysyivät "mitkä muut tekijät ovat tärkeitä kotiympäristön lisäksi?" (4.9% kaikista ennakoinnesta) saattaisivat pitää tekstin seuraavaa lausetta helppolukuisena. Sopii tosin epäillä, olisiko yksikään heistä osannut arvata, mikä on se "muu tekijä", joka esitetään kuudennessa lauseessa.

6. MYÖS SUKUPUOLELLA ON MERKITYKSENSÄ

Sukupuoleen liittyvät ennakoinnit yht. 87.5 %
Miten sukupuoli vaikuttaa? / Millainen merkitys sillä on? 33.9 % (S)
Mihin sukupuoli vaikuttaa? / Mihin sillä on merkitystä? 23.2 % (S)
  - **vuorovaikutukseenko?** 3.6 % (S ja Y)
  - **henkilöhistoriaanko?** 1.8 % (S ja Y)
Millaisissa oppimistapahtumissa se vaikuttaa? 3.6 % (S ja Y)
Miten sukupuoli pitäisi ottaa huomioon kouluopetuksessa, kasvatuksessa ja koulussa? 1.8 % (S ja Y)
Miksi sukupuoli vaikuttaa? 5.3 % (S)
Kuinka voimakas sukupuolen vaikutus on? 3.6 % (S)
Kumman hyväksi, tyttöjen vai poikien? 3.6 % (S)
Milloin sukupuolen merkitys on suurin? 3.6 % (Y)
Esimerkki sukupuolen vaikutuksesta 1.8 % (E)
Jotakin tytöistä 1.8 %

Millä muulla on merkitystä sukupuolen (ja kotitaustan) lisäksi? 10.7 % (S ja Y)
Mihin käsitys sukupuolen merkityksestä perustuu:
Mikä on opettajan muodostaman käsityksen takana? 1.8 % (S ja Y)

Tämän lauseen ymmärtämistä haittaa se, ettei lukijalla ole selkeää käsitystä siitä, mikä on koko tekstikappaleen teema. Tarjolla olevista ehdokkaista, *oppiminen*, *opetus* tai *opetustilanne*, ensimmäinen vaikuttaa kaikkein epätodennäköisimmältä. Ei kai kukaan tosissaan voi väittää, että kyky oppia olisi sukupuolesta riippuvaista? Jos teemaksi valitsee opetuksen, niin tässä herää kerettiläinen kysymys, pitäisikö tyttöjä ja poikia todella opettaa eri tavalla? Jos tekstissä puhutaan opetustilanteesta, niin käyttäytyvätkö tytöt ja pojat eri tavalla vuorovaikutustilanteissa? Useimmissa ennakoinneissa ei otettu kantaa tähän tekstin teemaa koskevaan ongelmaan, vaan koehenkilöt tyytyivät vain kysymään, miten ja mihin sukupuoli vaikuttaa.

Osa niistä ennakoinneista, joissa tätä lausetta yritettiin sovittaa edeltävään tekstiin, perustuivat lähinnä tekstin muodolliseen samankaltaisuuteen. Viidennessä lauseessa sanottiin että "kotiympäristön merkitys on suurin ....", joten kaksi vastaajista kysyy: "Milloin sukupuolen merkitys on suurin?" Samoin viidennen lauseen sanat "oppilaan takana" on siirretty kysymykseen: "Mikä on opettajan muodostaman käsityksen takana?"

Ennakointi "Millä muulla on merkitystä sukupuolen lisäksi?" on tekstin koherenssin kannalta mielenkiintoinen. Yhtenä tekstin koherenssin mittana voidaan nimittäin pitää tekstin retorista struktuuria (katso Calfee & Chambliss 1987). Tämän ennakoinnin tekijät olettavat, että tekstissä esitetään asialuettelo (lista tekijöistä, joilla on merkitystä kouluoppimisen kannalta). Tämäkään tekstiä koskeva odotus ei toteudu, sillä tekstikappaleen viimeinen lause on seuraava:

> **7. OPETTAJAN TAJUNTAAN VAIKUTTAVIIN TEKIJÖIHIN KUULUVAT HÄNEN OPETUSKOKEMUKSENSA JA SAAMANSA KOULUTUS.**

Kun tähän oppimista käsittelevään tekstikappaleeseen liitettyjä kysymyksiä tarkastellaan koko kouluoppimista koskevan luvun kannalta, eivät tulokset näytä paljonkaan valoisammilta. Kaikki edellä olevat käsitteenmäärittelyä koskevat kysymykset jäävät vastausta vaille. Myöskään kyseisen tekstikappaleen koherenssia suoraan parantaviin (V:llä merkityihin) kysymyksiin ei kolmea poikkeusta lukuun ottamatta vastata. Nämä poikkeukset, jotka on samanaikaisesti luokiteltu myös kausaalisiksi ennakoinneiksi, ovat yllä mainittu kysymys: "Millä muulla on merkitystä sukupuolen lisäksi?" ja kysymykset: "Mitkä ovat opettajan taustaan vaikuttavat tekijät? ja Mikä muu kuin persoonallisuus vaikuttaa opetustilanteeseen?".. Ensimmäinen näistä kysymyksistä löytyi kuuden opiskelijan tekemien kysymysten joukosta, toisen kysymyksen oli esittänyt neljä opiskelijaa ja kolmannen vain kaksi opiskelijaa. (Yllä oleva seitsemäs lause tulkittiin vastaukseksi kysymykseen: "Mitkä ovat opettajan taustaan[!] vaikuttavat tekijät?") Kun syy-vaikutusyhteyksiä selvittäviä kysymyksiä esitettiin kaikkiaan 174 (joista 41 oli erilaisia), jää 93.1 % kausaalisista kysymyksistä (ja 92.7 % erilaisista kausaalisista kysymyksistä) vastausta vaille koko luvussa. Koska jokaiseen näistä kolmesta syy-vaikutusyhteyksiä koskevista kysymyksistä kelpaa vastaukseksi luettelo vaikuttavista tekijöistä, vahvistuu edellä mainittu oletus siitä, että teksti on pelkkä asialuettelo.

4. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Perättäisten tekstilauseiden pohjalta tehdyt ennakoivat kysymykset olivat hyvin samankaltaisia eri koehenkilöillä. Tästä voidaan päätellä, ettei tekstin lukeminen ole idiosynkraattista toimintaa, vaan myös asiatekstien lukemista ohjaavat yleiset skeemat (kertomusskeemojen olemassaolohan on verifioitu useissa tutkimuksissa). Asiatekstin lukemiseen liittyvät yleiset skeemat puolestaan takaavat sen, että näistä skeemoista saatavaa tutkimustietoa voidaan suoraan hyödyntää oppikirjoja kirjoitettaessa ja tiedettä popularisoitaessa.

Tässä tutkimuksessa esitettyjen kausaalisten kysymysten (Miksi? Mitkä tekijät vaikuttavat? Miten X vaikuttaa Y:hyn? Mikä estää ja mikä edistää X:ää? Mihin X vaikuttaa? Mitä X:n vaikutuksesta seuraa, tai miten X:n vaikutus pitäisi ottaa huomioon?) suuri määrä tukee aikaisempia tutkimustuloksia siitä, että korkeakouluopiskelijat pyrkivät hahmottamaan ympäristöään syy-seuraussuhteiden avulla. Aikaisemmissa tutkimuksissa asiatekstejä lukemaan tottuneet korkeakouluopiskelijat ovat osoittautuneet ylivoimaisiksi silloin, kun heitä on pyydetty keksimään mahdollisimman monia erilaisia syitä samoille arkielämän tapahtumille. Korkeakouluopiskelijat keskittyvät tapahtumien syihin paljon useammin kuin kouluikäiset lapset ja nuoret myös sellaisissa tehtävissä, joissa tuotetaan vapaasti assosiaatioita ja päätelmiä erilaisiin arkielämän tapahtumia kuvaaviin lauseisiin (Laurinen 1985).

Tekstin asiasisältöä ennakoidessaan opiskelijat käyttivät hyväkseen sekä sisällöllisiä että muodollisia vihjeitä. Muodollisiin vihjeisiin voidaan lukea kirjoittajan tyyli ilmaista asioita; lukija olettaa kirjoittajan noudattavan samantyyppistä asioiden esittämistapaa koko tekstin ajan. Sisällöllisinä vihjeinä toimivat sellaiset tekstilauseissa olevat sanat, joita ei ole esiintynyt tekstissä aikaisemmin ja jotka viittaavat johonkin *asiakokonaisuuteen*. Näistä esimerkkeinä sanat: kotiympäristö, henkilöhistoria, persoonallisuus, sisäiset mallit ja vuorovaikutus. Asia- tai tapahtumakokonaisuuksiin viittaavien sanojen on oletettu toimivan *laukaisevina ärsykkeinä muistin tietorakenteille* (Schank 1982 ja Charniak 1983). Toisin sanoen tällaiset sanat virittävät automaattisesti uuden käsiteverkoston lukijan tai kuulijan mielessä. Tämän käsiteverkoston sisältö ohjaa sitten uuden tiedon tulkintaa. Asia- ja tapahtumakokonaisuuksiin viittaavien sanojen ohjella tekstin asiasisällön ennakointiin vaikuttavat myös tekstin väitteet; uudet ajatukset vaativat perustelunsa, abstraktit ajatukset täsmennyksensä ja yleispätevät väitteet ankkurointinsa todellisuuteen.

Jos teksti etenee siten, ettei lukija voi hyödyntää niitä käsiteverkostoja, jotka hänen muistissaan aktivoituvat, tulee lukija tehneeksi suuren määrän tarpeetonta ajattelutyötä. Tällöin paras tapa sopeutua tekstiin on eittämättä ns. pintaprosessointi (ks. Marton et al 1977 ja Entwistle 1984). Pintaprosessoinnissa tekstiä luetaan lause kerrallaan siten, ettei lauseiden välisiä yhteyksiä edes yritetä ymmärtää. Tällöin lukijalle ei muodostu kokonaiskuvaa tekstistä, eikä teksti liity lukijan aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin.

Jos yliopistolliset tenttikirjat kirjoitetaan ottamatta huomioon nuorten lukijoiden ajatusmaailmaa, ei viesti ehkä mene perille. Tilanne ei olisi huolestuttava, jos lukijat suhtautuisivat neutraalisti siihen, etteivät ymmärrä lukemaansa. Kirjatentteihin valmistautuminen on kuitenkin aina omien kykyjen mittaamista ja arvioimista. Jos tenttiin valmistautumisesta tule oman itsetunnon koetinkivi, on täysin ymmärrettävää, että lukija puolustautuu. Jos toiseen vaakakuppiin pannaan oma alemmuudentuntoisuus ja toiseen negatiivinen asennoituminen opiskelua ja tutkimusta kohtaan, ei ole vaikea arvata, kummalle puolelle vaaka kallistuu.

Lukijoiden ajatusmaailman huomioon ottaminen tiedettä popularisoitaessa ja tenttikirjoja kirjoitettaessa voisi tapahtua esimerkiksi samaan tapaan kuin mitä tässä tutkimuksessa on tehty. Kirjoittaja voisi valita joitakin keskeisinä pitämiään kappaleita omasta käsikirjoituksestaan ja antaa lukijoiden tehtäväksi ennakoida, mitä asioita kyseiset kappaleet voisivat sisältää tai mihin kysymyksiin, ne voisivat vastata. Esimerkiksi käsitteenmäärittelyä koskeviin ennakointeihin on syytä suhtautua vakavasti. Yksikään tämän tutkimuksen koehenkilöistä ei olettanut, että tekstissä määriteltäisiin, mitä sukupuoli tarkoittaa. Sen sijaan sellaiset käsitteet kuin henkilöhistoria ja persoonallisuus ja kotiympäristö eivät ole yksiselitteisiä. Myös syy-vaikutusyhteyksiä koskevat kysymykset voisivat toimia osviittana kirjoittajille. Korkeakouluopiskelijoiden luontainen tapa hahmottaa ympäristöään kausaalisesti on erinomainen lähtökohta uusien asioiden oppimiselle ja opettamiselle.

Tutkimuksen liittäminen oppikirjojen kirjoitustyöhön on haaste, johon tulisi vastata. Tämän artikkelin jälkimmäisessä tutkimuksessa käytetty menetelmä, jossa opiskelijat *ennakoivat tekstiä lause lauseelta*, on kuitenkin melko työläs ja aikaaviepä. Koska opiskelijoiden tekstistä tekemät kysymykset vastasivat sekä muodoltaan että sisällöltään niitä yleisiä kysymyksiä, joita käytettiin tämän artikkelin ensimmäisessä tutkimuksessa, ei tilanne ole toivoton. Sen sijaan, että opiskelijoilta pyydettäisiin suuri määrä spesifejä kysymyksiä, voi tekstin kirjoittaja tarttua suoraan *merkityssuhdekaavioon*, josta suurin osa tarvittavista kysymyksistä löytyy yleisessä muodossa. Merkityssuhdekaavion avulla kirjoittajat voisivat rauhassa pohtia, mihin kysymyksiin kannattaa vastata ja mitkä kysymykset ovat sellaisia, joihin opiskelijat jo tietävät vastauksen tai joihin on tarkoituksenmukaista yrittää vastata vasta opintojen myöhemmässä vaiheessa.

KIRJALLISUUTTA

Anderson, J. R. 1980. Cognitive Psychology and its Implications. San Francisco: W. H. Freeman.

Ausübel, D. P. 1963. The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York: Grune & Stratton.

Berkowitz, S. J. 1986. "Effects of Instruction in Text Organization on Sixth-Grade Students' Memory for Expository Reading" Reading Research Quarterly, 21, 161-178.

Calfee, R. C. & Chambliss, M. J. 1987. "The Structural Desing Features of Large Texts". Educational Psychologist, 22, 357-378.

Calfee, R. C. & Curley, R. G. 1984. "Structures of Prose in the Content Areas" In Flood, J. (ed.) Understanding Reading Comprehension, p. 161-180. Newark, DE: International Reading Association.

Charniak, E. 1983. Passing Markers: A Theory of Contextual Influence in Language Comprehension. Cognitive Science, 7, 171-190.

van Dijk, T. A. & Kintsch, W. 1983. Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.

Entwistle, N. 1981. Styles of Learning and Teaching. Chichester; New York: John Wiley & Sons.

Heimlich, J. E. & Pittelman, S. D. 1986. Semantic Mapping: Classroom Applications. Newark, DE: International Reading Association.

Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1984. Tekstejä teksteistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 412.

Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1988. Tekstioppi. Helsinki: Kirjayhtymä.

Laurinen, L. 1984. "Asiatekstin merkityssuhteiden analyysi". Sajavaara, K., Tommola, J. & Leiwo, M. (eds.) Psykolingvistisiä Kirjoituksia IV, s. 47-58. Jyväskylä: AFinLAn julkaisuja N:o 37.

Laurinen, L. 1985. Sentence Elaboration and Language Understanding. Helsinki University: General Psychology Monographs, No. B 6.

Laurinen, L. & Kauppinen, A. 1986. "Merkityssuhteet lukemisen ja kirjoittamisen apuna". Lautamatti, L. & Takala, S. (eds.) AFinLAn vuosikirja, 25-42. Jyväskylä: AFinLAn julkaisuja N:o 43.

Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. 1977. Inlärning och omvärldsuppfattning. Sweden: Almqvist & Wiksell Förlag.

Meyer, B. J. F. 1985. "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems, Parts I and 2. In Britton, B. K. & Black, J. B. (eds.) Understanding Expository Text (pp. 11-64, 269-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Miller, J. R. 1981. "Constructive Processing of Sentences: A Simulation Model of Encoding and Retrieval". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 20, 24-45.

Olkinuora, E., Salonen, P. & Lehtinen, E. 1984. Toward an Interactionist Theory of Cognitive Dysfunctions. University of Turku: Faculty of Education. Research Reports B 10.

Schank, R. C. 1982. Dynamic Memory. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Singer, M. & Ferreira, F. 1983. "Inferring Consequences in Story Comprehension". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22, 437-448.

Swinney, D. A. 1979. "Lexical acces during Sentence Comprehension: (Re)consideration of Context Effects". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, 645-659.

KIITOKSET

Parhaimmat kiitokseni FK Kirsti Longalle, joka psykologian laitoksen opetusassistenttina toimiessaan toteutti käytännössä tämän artikkelin ensimmäisen tutkimuksen aineiston keruun. Kiitän häntä myös niistä antoisista keskusteluista, joita kävimme merkityssuhdekaavion tiimoilta.

3.
Kouluoppimisen malli

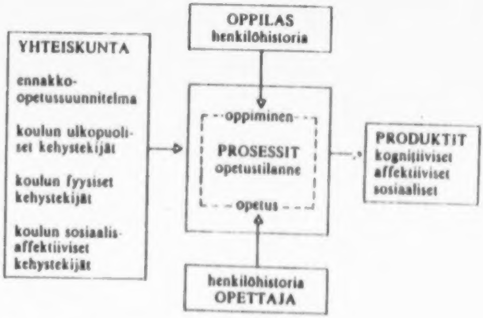
Koulutyö pyrkii aina aikaansaamaan toivottavia oppituloksia. Näihin vaikuttavat lukemattomat tekijät, jotka voidaan jaotella eri tavoin. Tutkijat ja opetusoppaiden laatijat ovat kiinnostuneet kattavien, mutta silti yksinkertaisten oppituloksia selittävien mallien aikaansaamisesta. Kuviossa 2 esitetty malli pohjautuu alun perin *Bloomin* (1976) kouluoppimisen teoriaan, mutta sitä on muunnettu lähinnä yhteiskuntamuuttujien osalta.

Produkteilla tarkoitetaan tässä suhteellisen pitkäaikaisia ja vakioisia tuloksia. Kognitiivisten lisäksi kuviossa ovat erikseen mainittuina affektiiviset ja sosiaaliset produktit – usein ne näkee yhdistettyinä.

Oppimista tapahtuu tietysti jo opetustilanteessa jatkuvan *opettajan* ja *oppilaan vuorovaikutusprosessin* aikana. Kumpikin tuo tilanteisiin mukanaan persoonallisuutensa, joka on "henkilöhistorian" muotoama. Kumpikin käyttää omia sisäisiä mallejaan uusien asioiden liittämiseksi vanhoihin. Näin tapahtuu sekä tietämisen että tuntemisen ja tahtomisen alueilla, jotka ovat yhteydessä keskenään. Oppilaan takana on tärkeänä tekijänä kotiympäristö, jonka merkitys on suurin ensimmäisinä kouluvuosina. Myös sukupuolella on merkityksensä. Opettajan tajuntaan vaikuttaviin tekijöihin kuuluvat hänen opetuskokemuksensa ja saamansa koulutus.

Yhteiskuntatekijöistä on ensimmäiseksi mainittu *opetussuunnitelma*, jolla tarkoitetaan nimenomaan ennakolta laadittua. Sitä tulkitaan opetustilanteissa: tuloksena on toteutuva suunnitelma. Oppikirjat ovat eräänlainen välittävä nivel opetustilanteen opetussuunnitelman ja sen toteutuksen välillä.

Yhteiskunnassa vallitsee joukko fyysisiä ja sosiaalisia tekijöitä, jotka luovat kehykset oppimiselle ja opetukselle. Koulun ulkopuolisten tekijöiden kuten eri painostusryhmien merkitys on viime vuosina selvästi kasvanut. Koulun sisällä taas erotetaan kahdenlaisia tekijöitä. Varsinaisia *fyysisiä* tekijöitä ovat mm. rakennukset ja kalusteet, oppimateriaalit ja -välineet, mutta sellaisina voidaan pitää myös hallinnollisia ja lainsäädännöllisiä määräyksiä, jotka asettavat rajat mm. opetusryhmän koolle ja opettajan vallan ja vastuun käytölle.


OPPILAS
henkilöhistoria
YHTEISKUNTA
ennakko-opetussuunnitelma
koulun ulkopuoliset kehystekijät
koulun fyysiset kehystekijät
koulun sosiaalis-affektiiviset kehystekijät
oppiminen
PROSESSIT
opetustilanne
opetus
PRODUKTIT
kognitiiviset
affektiiviset
sosiaaliset
henkilöhistoria
OPETTAJA

KUVIO 2. Oppituloksiin vaikuttavat päätekijät ja vaikutusten pääsuunnat

Kouluyhteisö koostuu erilaisista ihmisryhmistä ja -yksilöistä. Heidän välisensä ihmissuhteet, ilmasto, pyrkimysten yhdenmukaisuus jne. ovat ratkaisevan tärkeitä *sosiaalis-affektiivisia* kehystekijöitä. Niiden merkitys on paljastunut koulun murrosaikoina.

Kuviossa 2 nuolet kuvaavat päävaikutussuuntia. Todellisuudessa tapahtuu vaikutusta myös toisin päin. Produktit muovaavat sekä oppilaan että opettajan persoonallisuutta. Opetustilanteen aikana saadut kokemukset muuttavat niin opettajan kuin oppilaan tajuntaa. Oppilas ja opettaja ovat kouluyhteisön jäseninä vaikuttamassa koulun sosiaalis-affektiivisiin tekijöihin. Opetustilanteen aikaisten kokemusten perusteella lähinnä opettajat voivat pyrkiä muuttamaan koulun fyysisiä kehystekijöitä ja opetussuunnitelmaa enemmän todellisuutta vastaaviksi. Muutosta voidaan yrittää saada aikaan myös painostusryhmien, kuten ammattiyhdistyksen kautta.

Kuvio on aina tietynasteinen yksinkertaistus. Tässä kirjassa tarkennetaan ko. tekijöitä myöhemmin. Tällaisenaankin oheinen malli muodostaa yhden runko-osan kirjan rakenteelle.

Liisa Lautamatti
Department of English
University of Jyväskylä

VOIKO OPPIKIRJOJEN TEKSTEJÄ YMMÄRTÄÄ?

ABSTRACT

ARE TEXTBOOK TEXTS INTELLIGIBLE?

The present paper discusses the problem of intelligibility of school'textbooks. The sample text comes from a geography textbook for 10-year-olds. It shows a textual structure which lacks information hierarchy as well as interactional signals for the reader. The information is presented in simple, unconnected sentences. The sentence themes also show the writer's reliance on a larger frame which is never made explicit for the reader. The implications for the learning process are also discussed.

Tässä kirjoituksessa tarkastellaan peruskoulun ja lukion oppikirjojen tekstejä teksteinä. Lähtökohtana tarkastelulle ovat eri tavoin syntyneet havainnot siitä, että näissä teksteissä on jotakin outoa, vaikeasti ymmärrettävääkin. Havaintoja on sitten pyritty suuntaamaan tekstien sellaisten piirteiden löytämiseksi ja kuvaamiseksi, jotka selittäisivät "epätekstimäisyyden" vaikutelman. Kirjoitus liittyy Pirjo Rantalaisen artikkeliin, jossa tarkastellaan lukion oppikirjojen tekstejä.

Aiheen pieneen tekstianalyysiini sain oman koululaiseni arjesta, kun minun piti kuulustella 4-luokkalaisen maantiedon tuntemusta kokeita varten. Kuulustelussa alkoi pian esiintyä ongelmia: tein Ahvenanmaan saaristosta aivan vääränlaisia kysymyksiä.

En tietenkään ole alan asiantuntija, mutta jotenkin tilanne alkoi epäilyttää minua, joten pyysin kuulusteltavaa itseään neuvomaan, millaisia kysymyksiä hänelle pitäisi esittää. Ohjeeksi sain, että kysymyksien pitäisi olla lauseita suoraan kirjasta siten esitettyinä, että jättäisin jotain lauseesta pois, ja tämän osan lapsi itse täydentäisi. Kiinnostukseni teksteihin heräsi, ja päätin yrittää selvittää. mikä teki Ahvenanmaan saaristosta niin luoksepääsemättömän.Tarkastelkaamme siis tekstiä lähemmin (alla). Se on oppikirjassa esitetty yhtenä aukeamana.

Vasemman sivun täyttää värillinen piirros saaristosta. Sen yläpuolella on otsikko KAKSI SAARISTOA, ja alapuolella lukee: Suomen lounaisimmat saaristot. Ahvenanmaan laaja saaristo sijaitsee Suomen ja Ruotsin puolivälissä. Sen ja Manner-Suomen välinen Turun saaristo on vieläkin laajempi.

Tämä johdantoteksti ei kuitenkaan koululaiseni mielestä ollut muuta kuin kuvan koristusta. Varsinainen "läksy" oli oikeanpuoleisella sivulla, eikä yhteys edellisen sivun tietoihin täten toiminut. - Näin käsitellään itse asiaa:

> ### AHVENANMAAN MAAKUNTA
>
> Pääsaaren nimi on Ahvenanmaa ja koko saaristoa nimitetään sen mukaan Ahvenanmaan saaristoksi. Noin 60 saarella asutaan ympäri vuoden. Ahvenanmaan ilmasto /---/. Kasvillisuus /---/
>
> Ahvenanmaan maakunta on yksi Suomen lääneistä. Asukkaat puhuvat ruotsia. Saariston ainoa kaupunki on Maarianhamina. Se on /---/
>
> ### TURUN EDUSTALLA
>
> Saaristot erottaa toisistaan Kihdin selkä. Turun saaristoon kuuluu useita suuria saaria.

Aloitamme tarkastelun otsikoista. Vastakkaisen sivun pääotsikon (Kaksi saaristoa) liittyy kaksi ala-otsikkoa, Ahvenanmaan maakunta ja Turun edustalla. Noiden kahden saariston nimet, joihin otsikko viittaa, ovat nekin vastakkaisella sivulla, ja lukijan odotetaan kytkevän ne sieltä tämän sivun alaotsikoihin, jotka sellaisinaan muodostavat epäkoherentin ketjun pääotsikon jatkeena: niissähän mainitaan maakunta ja kaupunki. Mitään ei kerrota maakunnan ja kahden saariston suhteesta. Mitään ei kerrota kaupungin ja kahden saariston suhteesta.

Tekstiä lukiessa tulee heti eteen uusi viittauksen kohde, tällä kertaa muodossa pääsaari. Se esitetään tunnettuna, tematisoituna. Meille kerrotaan, että tämän pääsaaren nimi on Ahvenanmaa. Ehkä siis on kyse toisen saariston pääsaaresta? Mikään ei kuitenkaan estä lapsilukijaa vetämästä johtopäätöstä, että jokaisella maakunnalla on oma pääsaarensa. Se olisi näissä oloissa itse asiassa varsin järkevästi vedetty johtopäätös.

Toisessa kappaleessa viitataan uudelleen alaotsikossa mainittuun maakuntaan. Nyt meille ilmoitetaan, että Ahvenanmaan maakunta, mitä se sitten merkitseekin, on yksi Suomen lääneistä. Näiden käsitteiden suhdetta ei selvitetä. Kahta virkettä myöhemmin sanotaan taas jotain saaristosta, nimetään sen ainoa kaupunki. Näistä esitetyistä kolmesta käsitteestä - saaristo, maakunta ja lääni - valitaan kiinnostavaa kyllä saaristo siksi käsitteeksi, johon tuo kaupunki liitetään. Saamme hyvin paljon irrallista tietoa, emmekä minkäänlaista tietoa siitä, miten nämä liittyvät joksikin suuremmaksi kokonaisuudeksi.

Toinen alaotsikko viittaa Turkuun, ja kirjoittaja ilmeisesti olettaa, että se ymmärretään nyt kaupungiksi, vaikka edellisellä sivulla on puhuttu vain Turun saaristosta. Tämän jälkeen seuraa viittaus kahteen (tai useampaan) saaristoon, jotka esitetään tunnettuina. (Onhan pääotsikossa mainittu Suomen lounaiset saaristot, onhan edellisellä sivulla viitattu Ahvenanmaan saaristoon, sen ja Manner-Suomen väliseen Turun saaristoon sekä tarkoitteeseen nimeltä saariryhmät, ja onhan pääotsikkona kaksi saaristoa.) Tämän jälkeen alkaa virke tunnettuna esitetyllä nimellä Turun saaristo. Tuliko selväksi?

Tekstiä lukiessa syntyy vaikutelma kirjoitusprosessista, jossa kirjoittajalla on mielessään suuri määrä faktatietoa ja paine saada tekstiin niin paljon tietoa kuin on mahdollista säilyttämällä samalla lauseet lyhyinä ja yksinkertaisina. Kirjoittajalla on itsellään epäilemättä mielessään ne laajemmat kokonaisuudet, joihin esitetyt viittaukset liittyvät, mutta ne eivät välity lukijalle. Me aikuiset lukijat pystymme tuottamaan oman tietomme nojalla nuo tiedolliset puitteet näille yksityiskohdille, mutta sellaiselle lukijalle, jolle kaikki tämä tieto on suhteellisen uutta, asioiden suhteet toisiinsa eivät käy selviksi (itse asiassa minunkin täytyi ponnistella säilyttääkseni jäsentyneen käsityksen asioista tämän tekstin pyörteissä.) Esimerkkinä lapselle syntyvistä ongelmista kannattaa mainita, että kun kysyin tyttäreltäni, mikä on Ahvenanmaan saariston pääsaaren nimi, hän arveli, ettei sellaista kerrota tekstissä.

Opettajat näyttävät olevan hyvin tietoisia siitä, että oppikirjojen tekstit aiheuttavat peruskoululaisille ymmärtämisvaikeuksia. Itse asiassa tämä aihe johti eräässä seminaarissa pitkiin keskusteluihin, joiden aikana kävi ilmi, että jotkut opettajat käyttävät kuvatunlaisia tekstejä opettaakseen tekstin tuottamista siten, että epäonnistunut ja vaikealukuinen teksti muokataan yhdessä luettavampaan muotoon. Ja kuten Pirjo Rantalainen toteaa omassa artikkelissaan: ylempien asteiden oppikirjoissa luettavuusongelmat ovat pitkälti samat. Oppikirjojen tekijät ilmeisesti saavat yleisiä ohjeita tuottaa yksinkertaistettuja asiatekstejä, mutta runsaan tietoaineksen tiivistäminen lyhyisiin, syntaktisesti yksinkertaistettuihin teksteihin tuottaakin sekavan kokoelman näennäisesti yhteenkuulumattomia faktoja, joiden salattuja yhteyksiä lukija sitten yrittää selvitellä.

Oppikirjojen tällaiset tekstit ovat tekstityypiltään lähinnä ekspositorisia, siis selittäviä ja tietoa jäsentäviä. Ne luovat peruskoululaiselle ensimmäiset käsitykset siitä, miten tekstillä välitetään tietoa. Ne antavat malleja sekä asiatekstien tuottamiseen että tiedonhakuprosessiin myöhemminkin. Niillä on siis paljon suurempi merkitys peruskoululaisen kannalta kuin pelkästään kulloinkin kyseessä olevan tietosisällön välittäminen. Siksi niiden rakennetta on syytä tarkastella tässä vielä lähemmin.

Tällaisten tekstien suurin ongelma ei ole tuo ensisilmäyksellä havaittava syntaktinen mutkikkuus ja abstrakti sanasto. Ymmärrettävyyttä haittaa eniten niiden informaatiorakenne.

Ensinnäkin on vaikeutena se, että uusia tarkoitteita tuodaan tekstiin "ikäänkuin tunnettuina", tematisoituina ("Pääsaaren nimi ..."). Näitä ei määritellä eikä niiden yhteyttä aikaisempaan tietoon osoiteta lukijalle. Aina ei pelkkä temaattisen rakenteen tarkastelu kuitenkaan riitä, koska ongelmia voi esiintyä myös lauseiden reemaosissa, siinä mitä jostain asiasta sanotaan. Toiseksi, kirjoittajan mielessä ilmeisesti oleva implisiittinen kehysrakennelma, jonka osia viittausten kohteet ovat, jääkin implisiittiseksi. Tarkoitteiden keskinäiset yhteydet ja niiden muodostama laajempi käsitteellinen kokonaisuus jää epäselväksi (esim. maakunta - saaristo - lääni). Kolmanneksi, tekstistä puuttuu hierarkkinen makrorakenne, joka antaisi lukijalle viitteitä siitä, mitkä asiat ovat keskeisiä, mitkä näille alisteisia, esimerkiksi lisätietoa antavia. Tekstillä ei ikäänkuin ole lähtökohtaa, jäsennysvaihetta tai päätäntää, joissa olisi ylemmän käsitteellisen tason jäsennys lukijaa ohjaamassa. Syntyy vaikutelma siitä, että tarjotut tiedot ovat kirjoittajan käsityksen mukaan kaikki yhtä tärkeitä ja toisaalta ainoita tärkeitä. Puuttuvien, jäsennykseen tarvittavien linkkien tuottaminen onnistuu varmaan aikuiselle, mutta jättää peruskoululaisen avuttomana faktaketjujen keskelle.Jos sivistys on sitä mikä jää jäljelle, kun unohdamme vähemmän tärkeän, ei tämä teksti anna mitään vihjeitä siitä, mikä olisi tuota unohtamiseen sopivaa ainesta.

Minua pyydettiin kerran arvioimaan joukko peruskoululaisten kirjoittamia tiivistelmiä. Hämmästyin havaitessani, miten vaikea tehtävä tämä kirjoittajille oli. Useat keräsivät yhteen joukon lauseita mielivaltaisista osista tekstiä ja esittivät nämä tiivistelmänä. Nyt, analysoituani muutamia oppikirjojen tekstejä, alan ymmärtää miksi.

Ja lopuksi, analysoidusta tekstistä puuttuu kaikki sellainen kielellinen aineisto, joka on tyypillistä asiateksteille. Tällaista on esimerkiksi kirjoittajan näkökulmaa osoittava aines ("Hämmästyttävää kyllä" ,"On selvää, että" tms), asioiden keskinäisiä suhteita tai tärkeysjärjestystä osoittava aines (metateksti), joka osoittaisi mitä tämä kaikki tarkoittaa, miksi se on tärkeää tai miten sitä voisi pohtia, ja lopuksi vielä sellaiset totuusarvon ilmaisijat, jotka kertoisivat meille tietojen alkuperästä, niiden luotettavuudesta tai ehdottomuudesta. Otan tähän vertauskohteeksi pätkän koululaisille toimitetusta Eläinmaailma-lehdestä, josta sattui eteeni eläväinen teksti:

> METSON SULASTA TULLUT HARVINAINEN LÖYTÖ
>
> En tiedä käykö muille samoin, mutta aina kun kuljen suuremmilla soilla, ei aikaakaan kun jossain häämöttää kurjen harmaa sulka. Katsonkin oikeudekseni epäillä, miten lie kurjen lentokyvyn laita sydänsuvella?
>
> Ei silti, aivan yksin minun ei tarvitse epäilyksiäni kantaa. Muistan jostain lukeneeni, että aikuisten kurkien sulkasato alkaa /.../
>
> (Jaakko Heinonen: Sulat kertovat. Eläinmaailma 11/1987)

Paljon enemmänhän tässä tarvitaan tekstiä varsinaisen asian ympärille, mutta niinpä olemmekin itse tiedonhankintaprosessissa mukana epäilyineen kaikkineen. Prosessia ohjaa voimakas inhimillinen näkökulma, johon lukija voi samaistua, eikä tietoa ole esitetty irrallisena "Jumalan sanana".

Peruskoulumme opetusta leimaa jokseenkin suuri sidonnaisuus valmiiseen oppimateriaaliin. Opetussuunnitelma toteutuu oppikirjojen tarjoamassa muodossa. Tällöin oppimateriaalilla on voimakas oppimisstrategioiden kehittymistä ohjaileva vaikutus. Pirstalemaisen tiedon esittämisellä on monia kielteisiä seurausvaikutuksia. Se tekee lukijan epäitsenäiseksi tiedon hankinnan suhteen ja korostaa auktoriteettien asemaa oppimisessa. Se vaikuttaa epäsuorasti epäilemättä siihenkin, millaisia asiatekstejä nuori oppii itse tuottamaan. Se ei myöskään tarjoa sellaisia valmiuksia valikoivaan, itsenäiseen lukemiseen ja tiedon prosessointiin, jota nuorelta edellytetään myöhemmin ammattikoulutuksessa, lukiossa ja mahdollisesti korkeakoulussa. Yksinkertaistamisohjeet oppikirjojen kirjoittajille ovat soveltaville tekstintutkijoille oikea sosiaalinen tilaus.

Pirjo Rantalainen
Helsinki

ERITTÄIN LUETTAVAA OPPIKIRJAN SELKOKIELTÄ

ABSTRACT

ARE TEXTBOOKS TOO READABLE?

The aim of simplicity, clarity and readability has turned texts in text books into short-sentenced lists of facts. Each sentence usually consists of one main clause, which renders the use of intrasentential conjunctions unnecessary. Nor is there any need for intersentential connectors - or place for them because the themes and rhemes of sentences do not form a clear chain of referents. Often there is no relation between sentences. Consequently, in spite of the overall simplicity - or for the very sake of it - the texts are difficult to understand, and even at their best only provide a list of a large number of useful details obscuring the whole.

Oppikirjat ovat enimmäkseen muuta kuin tekstiä: alle puolet kirjan painoalasta on tekstiä, loppu on kuvioita, kuvia, ydinkohtaluetteloita. Tästä huolimatta seuraavassa tarkastelen oppikirjojen tekstiä nimenomaan tekstinä, eikä erilaisten typografisten ja visuaalisten keinojen kokonaisuutena.

Oppikirjojen kielen näkyvin piirre on virkkeiden lyhyys; virkkeet ovat enimmäkseen yksilauseisia, ja sanoja yhdessä virkkeessä on keskimäärin 7-10. Toinen valtapiirre on näin ollen päälausevaltaisuus, mistä puolestaan seuraa joukko muita piirteitä.

Seuraavaan olen laskenut virkkeiden lausemääriä lukion biologian kirjasta (sulkeissa vastavat tiedot Hakulisen, Karlssonin ja Vilkunan tekstitutkimuksesta (1980)):

1-lauseisia virkkeitä	57 %	(39 %)
2-lauseisia virkkeitä	40 %	(36 %)
3-lauseisia virkkeitä	3 %	(25 %)

Sen lisäksi, että virkkeet ovat enimmäkseen yksilauseisia, tekstille on tyypillistä, että lauseet ovat asettuneet tekstiin tekstikokonaisuuden niitä turmelematta: virkkeistä useimmat ovat täysin itsenäisiä, autosemanttisia, ne voisivat aloittaa tekstin tai ainakin uuden kappaleen. Tällaisissa virkkeissä ei ole kontekstista täydentyviä poistoja tai ympäristöstä selittyviä viittauksia.

Näytteessä 1 on jäkälää käsittelevä luku lukion ensimmäisen luokan biologian kirjasta. (Tekstin virketeemat on alleviivattu.)

> Jäkälät
>
> Jäkälät ovat sienten ja levien muodostamia pysyviä kokonaisuuksia. Valtaosa jäkälästä on sienirihmastoa. Sieniosakas on joskus kotelosieni, mutta useimmiten kantasieni. Leväosakas on lähellä pintaa, jotta se saa valoa yhteyttämistä varten. Levät ovat viherleviä tai sinibakteereita ja ne ovat joko yksisoluisia tai enintään lyhytrihmaisia lajeja. Jäkälät kasvavat hitaasti ja elävät vanhoiksi, eräät jopa 4000-vuotiaiksi. Jäkälät ryhmitellään ulkonäön perusteella rupi-, lehti-, pensas- ja rihmajäkäliin.
>
> Jäkälät ovat pioneerieliöitä, jotka usein ensimmäisinä pureutuvat kasvittomalle kiinteälle alustalle. Monet lajit yhteyttävät typpeä ilmasta. Laajat jäkäliköt ovat porojen ravintoa. Jäkälät ovat herkkiä ilman saasteille. Toisaalta eräät rupijäkälät runsastuvat saastuneessa ilmassa. Jäkälät kestävät erittäin hyvin ilmastollisia ääriolosuhteita. Tässä suhteessa ne eroavat sienistä, joiden maanpäälliset osat ovat hyvin hallanarkoja. Jäkäliin kertyy helposti radioaktiivisia aineita, jotka näin kulkeutuvat jäkälää syöviin eläimiin.

Jäkälä-tekstissä teemana on lähes joka virkkeessä jäkälä. Tästä samasta teemasta kerrotaan tekstin joka virkkeessä uusi ajatus. Tällainen ajatus, reema, ei tuo tekstiin uutta teemaa, josta käsittely jatkuisi, vaan jokainen virke jatkaa samasta alkuperäisestä teemasta.

Toinen seikka, joka teemarakenteesta näkyy, on se, että teksti on päällepäin melkoisen inkoherentti. Jokainen virke on itsenäinen ja kertoo oman tiedon: mikä jäkälä on, miten se rakentuu, mitä se syö, mikä sitä syö, miten se käyttäytyy ilmastossa jne. Jokainen mainittava ominaisuus tulee kerralla kerrotuksi. Teema-reemarakenteen perusteella tekstiä voi kuvata ympyräksi, jonka keskipisteessä on käsiteltävä teema, ja ympyrän kehällä, yhtä kaukana teemasta ja keskenään täysin samassa suhteessa ovat kaikki teemasta kerrotut asiat. Virkehierarkiaa ei siis rakennu.

Vaikka teksti rakenteeltaan päällepäin on epäyhtenäinen, siinä biologiaa tuntevalle lienee luettavissa selvä sisään rakentunut koherenssi. Tekstin pintarakenne vain ei ehkä ole riittävänä osoituksena sisäisestä yhtenäisyydestä. Esimerkiksi katkelma

> Monet (jäkälä)lajit yhteyttävät typpea ilmasta. Laajat jäkäliköt ovat porojen ravintoa

on tekstissä implisiittisen ravinnonottoviittaussuhteen sidostama. Tällainen leksikaalinen koheesio ei kuitenkaan liene riittävä, sillä jäkälän ja poron ravinnonottoa kuvaavien verbien yläkäsite tai pragmattinen yhdessä esiintyminen eivät ole noin vain selviä.

Ja vielä biologian kirjan opetustehtävää ajatelleen ei liene järkevää olettaa, että virkkeet rakentuvat tekstiksi käsitelläkseen eri eliöiden ravinnonottoa. Tavoitteena lieneekin kuvata typen kulkua ravintoketjussa. Jos lauseissa (virkkeissä) ei ole mitään ilmausta niiden keskinäisestä hierarkiasta, odotuksenmukaista lienee pitää tapahtumia peräkkäisinä, jolloin sidos on aikasuhde (mm. Enkvist 1976). Näin siis teksti kuvaisi typen sitoutuvan ensin ilmasta jäkälään ja sitten saman typen siirtyvän jäkälästä poroon. Tämä tulkinta tosin ei ole mielekäs geneerisistä lauseista rakentuvassa tekstissä. Sisällön tai tarkoituksen kannalta olennainen koheesio piileekin reeman osassa typpi eikä "yhteyttää"- ja "on ravintoa" -ilmauksissa. Ensimmäisen virkkeen reeman typen pitäisikin siis toistua ja rakentua jälkimmäisen virkkeen alkuun sivuteemaksi ("typpipitoisuuden vuoksi").

Oma kysymyksensä on, onko tieto typen kiertokulusta ravintoketjussa tämän tekstikatkelman tietoa vai ei: jotta sen voisi löytää, on koko implikaatio pääteltävä, eivätkä tekstissä näkyvät ainekset kuitenkaan anna vihjeitä päättelyyn. Oppikirja tuskin kuitenkaan täyttää opetustehtäväänsä sillä, että oppilas osaa nämä kaksi irrallista väitettä, mutta on tietämätön siitä, miten ne liittyvät toisiinsa tai miksi ne kerrotaan peräkkäin.

Teemat tulevat esittelemättä

Näyte 2

Aavikot

Aavikot ovat kasvittomia tai melkein kasvittomia alueita. Kylmyysaavikoita on siellä, missä lämpötila pysyttelee enimmäkseen nolla-asteen alapuolella. Kuivuusaavikoita on alueilla, missä sademäärä on haihtumista pienempi.

Kääntöpiirien seuduilla sijaitsevilla kuivuusaavikoilla kasvillisuus on matalaa, pienilehtistä ja piikkistä. Kasvillisuus on laikkuista, heinätuppaita ja pensaita on harvassa. Lyhytaikaisten kaatosateiden jälkeen maanpinta voi olla hetken värikkäänä kukkamattona, mutta pääosan vuotta paljas tai lähes paljas. Hiekka- ja kivikkoaavikot sekä suola-aavikot ovat usein täysin kasvittomia, maannokset ovat harmaita, punertavia tai vaaleita aavikkomaannoksia.

Tundra on kylmimpiin oloihin sopeutunut biomi. Laajimmat tundra-alueet sijaitsevat pohjoisella pallonpuoliskolla havumetsäalueen pohjoispuolella. Lähellä metsänrajaa tundralla kasvaa yksittäisiä puita, mutta itse tundra on puuton. Kasvillisuus käsittää varpuja, ruohoja, sammalia ja jäkäliä. Maa on pääosan vuotta jäässä, kesällä veden kyllästämä. Laajoilla alueilla maa on ikiroudassa. Maannoksena on tundramaannos.

Toisenlainen rakenne on näytteessä 2. Siinä tekstin joka virkkeessä ilmaantuu uusi virketeema: Aavikko, kylmysaavikko, kuivuusaavikko. Tekstiin tuotavia tarkoitteita ei esitellä ("Aavikoita on kolmenlaisia ..." tai "Aavikot jakautuvat alatyyppeihin sen mukaan, millaisessa ilmastossa ne ovat. Kylmyysaavikoita ...").

Tekstin rakenne on kuitenkin mielekäs, jos voidaan olettaa, että otsikko Aavikot synnyttää lukijassa selvän tekstikehyksen, skeeman, johon lukija täydentää tietoa. Tällöin sen, mitä esittelemättä voidaan käyttää tekstin teemana, on oltava "yleisen" ensyklopedisen tiedon perusteella tunnettua, jollei sitä ole edeltävässä tekstissä esitelty. Kehys voisi olla vaikka tämän näköinen

Tuttua	Uutta, täydennettävä
Aavikot	____________________
Kylmyysaavikko	____________________
Kuivuusaavikko	____________________

Nyt lukijan tarvitsee vain poimia "uudet tiedot", se mitä mistäkin kehyksen tutusta jäsenestä sanotaan. Paradoksaalista on, että oppikirjatekstissä "tutun" aineksen asemassa ovat juuri sellaiset elementit, joita tekstissä tulisi nimenomaan opettaa.

Sidokset puuttuvat

Temaattisen koheesion puutteen lisäksi toinen oppikirjoille tyypillinen piirre on, että tekstiä ei ole sidostettu muutenkaan. Koska virkkeet enimmäkseen ovat yksilauseisia, ei tekstissä juuri voi olla esimerkiksi alistuskonjuktioita, joilla peräkkäisten lauseiden (propositioiden) välisiä suhteita voisi osoittaa. Tavallisin sivulause on relatiivinen joka-pronominilla alkava, toiseksi tavallisin on että-sivulause. Näillä kummallakaan ei ole varsinaista sidostavaa tai tekstihierarkiaa osoittavaa tehtävää. Konnektoreja teksteissä ei myöskään juuri ole. Jos liitosmerkintää ei ole näkyvissä, olisi odotuksenmukaista olettaa virkkeiden esittämisjärjestyksen kuvaavan tapahtumajärjestystä (Enkvist 1976). Tämä ei kuitenkaan ole mielekäs tulkinta, sillä oppikirjatekstit ovat enimmäkseen ekspositorisia, eritteleviä, eivätkä aikamuodot - yleensä preesens - ole aitoja aikamuotoja vaan kyse on geneerisistä ilmauksista.

Konnektorien puute ei ole ainoa havaittava sidosten puute. Esimerkiksi aavikkotekstissä ei ole lainkaan samaviitteisyyttä ilmaisevia toistoja, poistoja tai prominaalistuksia. Käytetyin sidostava keino on indeksaaliseen suhteeseen perustuva semanttinen implikaatio: puhuttaessa aavikoista on tapana puhua myös alakäsitteistä suola-aavikko ja tundra.

Tällaisen suhteen oivaltaminen vaatii tosin lukijalta tietoa; aavikko ja tundra voivat olla yhteisviitteisiä vain, jos tietää, että tundra on aavikkotyyppi tai jos tietää, että tekstin loppupuolella mainittu tundra on sama kuin alkupuolella mainittu kylmyysaavikko. Tällaisen parafraasiyhteyden avaamiseen teksti ei kuitenkaan ole antanut vihjettä.

Metatekstikin puuttuu

Esimerkkitekstit ovat täysin puhtaita myös ns. metatekstistä, tekstiä strukturoivista ja lukijaa ohjaavista aineksista. Teksteissä ei ole ilmipantuina ilmauksina vihjeitä siitä, mitä on tulossa ("tämän jälkeen", "seuraavaksi", "viimeisenä tyyppinä", "käsittelemättä on vielä yksi ..." yms.). Ei liioin edes ortografisia metatekstuaalisia keinoja ole kovin runsaasti: ei esimerkiksi selvityksestä tai päätelmästä varoittavia kaksoispisteitä, ei ajatusviivoja.

Metatekstuaalisin elementti kappalejaon ohella näissä oppikirjojen teksteissä lienee alleviivaus tai kirjasinlajin vaihdos; siis puhtaasti typografinen keino, jolla osoitetaan käsittelyn etenemistä. Tällöin kursivoinnilla tai alleviivauksella osoitetaan siirtymä uuteen pääkohtaan. Korostus on myös merkkinä siitä, mitkä ilmaukset ovat keskenään samanarvoiset.

Miksi tekstit ovat tällaisia?

Tekstien taustalla lienee suuri määrä teoriointia ja käytännön testauksia siitä, millaista oppikirjan kielen tulisi olla: luettavaa, helppoa, havainnollista.... Osuutensa lienee ns. luettavuustesteillä, joiden tuloksista tulkituimpia on ollut sanamäärien vaikutus ymmärrettävyyteen. Tämä tutkimustulos sitten sovellettuna oppikirjateksteihin tietää tekstin silpomista atomistisiin osiin.

Toinen syy lienevät ylisovelletut tyyli- ja kielioppaiden ohjeet "älä toista", "älä johdattele", "esitä pääajatus päälauseessa". Kun jätetään toistamatta, ei synny temaattista koheesiota; johdattelemattomuus estää esittelemästä uusia tarkoitteita jne. Lopputuloksena on teksti, piha sisältää virheettomiä yksityiskohtia ja vain niitä.

Kirjallisuutta

Enkvist, N. E. 1975. Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä. Gaudeamus.

Hakulinen, A., Karlsson F. & Vilkuna M. 1980. Suomen tekstilauseiden piirteitä. University of Helsinki: Department of General Linguistics. Publications 6.

Anneli Kauppinen

Hyvinkää

KUN POPULAARITEKSTIN AJATUS EI VALITY

ABSTRACT

SOME PROBLEMS IN A POPULAR SCIENTIFIC TEXT

It is not easy to write a clear and exact popular scientific text. This paper reports on a reading test. The text used in this test was published in a popular journal of medicine and it concerns the abortion as an ethical problem. The test was given to 51 students. The results of the test indicated that there was not very much agreement between the readers about the intentions of the writer of the text.

Tieteen yleistajuistamisen tarve on nykyisin suuri. Enää ei ole kysymys pelkästään kansanvalistuksesta sanan vanhassa merkityksessä, johon sisältyy ajatus oppimattomalle kansalle ylhäältäpäin annetusta yksinkertaistetusta tiedosta. Tilanne on nykyisin se, että "valistettavaa kansaa" ovat myös pitkälle koulutetut ihmiset, jotka tarvitsevat nopeasti omaksuttavaa ja luotettavaa tietoa oman alansa ulkopuolelta. Tiedettä yleistajuistavia lehtiä on syntynyt viime vuosina useitakin. Sen lisäksi tieteen yleistajuistamista harjoittavat kaikki tieto- ja oppikirjat sekä monet sanoma- ja aikakauslehdet.

Käsitykseni mukaan useissa maassamme ilmestyvissä tiedettä yleistajuistavissa_ lehdissä julkaistaan korkeatasoisia artikkeleita. Monessa tapauksessa ne ovat ymmärrettävämpiä ja havainnollisempia kuin monet oppikirjatekstit. Syynä on varmasti se, että vaikeaselkoisuutta on hankala saada kaupaksi.

Vaikka tiedettä yleistajuistavien lehtien kirjoitukset yleensä ovat selkeitä, sattuu niitäkin lukiessa joskus eteen hankala ymmärtämispähkinä. Sain aiheen tähän artikkeliin lukiessani Terveys 2000 -lehdestä Matti Ja Heta Häyryn aborttia käsittelevän kolumnin "Kohdusta hautaan". Kolumni käsittelee aborttia moraalifilosofisesta näkökulmasta.

Koska aihetta tarkastellaan eettiseltä kannalta, abortin yläkäsitteeksi annetaan tekstissä lääkärityön etiikan dramaattiset pulmakysymykset. Kirjoittajat mainitsevat abortin toteuttamistapoja ja toteavat, ettei lääkärin suorittamasta abortista - olipa se laiton tai laillinen - ole haittaa naiselle. Sen jälkeen he lyhyesti ja yksinkertaistavasti mainitsevat, miten länsimaisessa ajattelussa on eri aikoina suhtauduttu raskaudenkeskeytykseen. Lisäksi käsitellään erillisissä jaksoissa sikiön oikeuksia ja naisen oikeuksia. Sikiön oikeuksien pohdinta liikkuu pitkälti käsitteenmäärittelyn tasolla: onko sikiö ihminen vai ei?

Tekstin viimeisen jakson otsikkona on "Oikea ratkaisu?" Sen ensimmäisessä kappaleessa todetaan: "- - yksiselitteistä tuomiota tai oikeutusta aborttien sallimiselle ja kieltämiselle on vaikeata esittää."

Kolumnin kokoavat johtopäätökset tehdään tekstin lopussa. Seuraavassa kaksi viimeistä kappaletta:

> Minkä tahansa maan virallisesta aborttipolitiikasta päätettäessä pitäisi varmasti ottaa huomioon ainakin seuraavat neljä asiakokonaisuutta. Ensinnäkin, kun laillisia abortteja ei ole saatavilla, laittomia teetetään ja tehdään niin paljon, että monien naisten henget ovat vaarassa. Toiseksi, abortissa tapetaan ihmisolento, jonka eettinen asema tosin on epäselvä mutta jonka kuulumista kanssamme samaan lajiin, ainakin biologisesti, ei voida kieltää. Kolmanneksi, sekä naisten että sikiöiden asemaan on otettava kantaa abortti-

> politiikkaa laadittaessa. Ja vielä neljänneksi, maassa vallitsevat arvot ja aatteet on otettava kokonaisuudessaan huomioon asiaa pohdittaessa.
>
> Olemme itse pyrkineet töissämme osoittamaan, että parhaat länsimaiset arvot ja niiden kunnioittaminen voivat johtaa vain vapaamieliseen aborttinäkemykseen, jossa naisen oma valinta on riittävä ehto raskauden keskeyttämiselle. Jos olemme oikeassa, Suomen maltillista, mutta ei missään nimessä täysin vapaamielistä aborttilainsäädäntöä voidaan puolustaa vain myöntämällä, etteivät parhaat länsimaiset arvot - kuten olemme ne ymmärtäneet - sovi yhteen suomalaiskansallisten aatteiden kanssa. Nykyisenä aikana, jolloin kansallisia arvoja korostetaan vaihtoehtona "ylikansalliselle ideologiselle aivopesulle", tämän myöntäminen on valitettavasti tuskin edes vaikeaa kanssamme eri mieltä oleville.

Teksti, joka yleisesti ottaen on kielellisesti selkeä ja ymmärrettävä, muuttuu viimeisessä kappaleessa vaikeaselkoiseksi:

1. parhaat länsimaiset arvot tulee määritellyksi vain sivulauseella kuten me ne olemme ymmärtäneet. Aiempanakaan tekstissä ei tätä käsitettä esitetä eikä määritellä. Se ei siis saa mitään selkeää asemaa tekstin sisäisessä käsitehierarkiassa. Tällaisenaan se jää vaille tarkoitetta.

2. Samalla tavalla hämärätarkoitteisiksi jäävät suomalaiskansalliset aatteet ja kansalliset arvot.

3. Viimeisen virkkeen tämän on tarkoitettu sidospronominiksi, mutta sen korrelaatti ("parhaiden länsimaisten arvojen ja suomalaiskansallisten aatteiden yhteensopimattomuus") on vaikeasti hahmotettava, eikä luontevaa sidosta synny.

4. Paitsi että tämä-sanan tarkoite on vaikeasti löydettävissä, myös semanttisesti kielteinen lauserakenne on valitettavasti tuskin edes vaikeaa kanssamme eri mieltä oleville mutkistaa ajatustyötä. Sitä paitsi kanssamme eri mieltä olevien tarkoitetta ei ole täsmennetty.

5. Kirjoittajat tuovat viela sekä toisaalta parhaiden länsimaisten arvojen että toisaalta kansallisten arvojen kontrastiksi lainausmerkeissä ylikansallisen ideologisen aivopesun, jota ei yleensa ole totuttu liittämään eettisiin kysymyksiin - paremminkin joukkoviestintään. Tassa sen yllättävä , perustelematon mainitseminen tuntuu vain vaikeuttavan ajattelua.

Laadin tekstista luettavuustestiä varten neljä muuta versiota, joissa kussakin yksinkertaistin kieltä joiltakin osin - kuitenkin niin, että asiasisältö pysyi samana.

VERSIO B:

SISÄLLÖLTÄÄN KIELTEINEN (tuskin-)LAUSE MYÖNTEISEKSI:

> - - Nykyisenä aikana, jolloin kansallisia arvoja korostetaan vaihtoehtona "ylikansalliselle ideologiselle aivopesulle", tämän myöntäminen **on valitettavasti helppoa** kanssamme eri mieltä oleville.

VERSIO C:

LAUSERAKENTEITA SUJUVOITETTU:

> Olemme itse pyrkineet töissämme osoittamaan, etta parhaat lansimaiset arvot ja niiden kunnioittaminen voivat johtaa vain vapaamieliseen aborttinäkemykseen, jossa naisen oma valinta **on riittävä raskauden keskeyttämisen ehto**. Jos olemme oikeassa, Suomen maltillista, mutta ei missään nimessä täysin vapaamielistä aborttilainsäädäntöä voidaan puolustaa vain myöntämällä, **etteivät meidän tarkoittamamme parhaat länsimaiset arvot** sovi yhteen suomalaiskansallisten aatteiden kanssa. Nykyisenä aikana, jolloin kansallisia arvoja korostetaan "ylikansallisen ideologisen aivopesun" vastakohtana, **kansamme eri mieltä olevien** on valitettavasti tuskin edes vaikeaa myöntää tätä.

VERSIO D:

PRONOMINI TÄMÄN KORVATTU NOMINILAUSEKKEELLA

> - - Nykyisenä aikana, jolloin kansallisia arvoja korostetaan vaihtoehtona "ylikansalliselle ideologiselle aivopesulle", **parhaiden länsimaisten arvojen ja suomalaiskansallisten arvojen ristiriidan myöntäminen** on valitettavasti tuskin edes vaikeaa kanssamme eri mieltä oleville.

BEST COPY AVAILABLE

VERSIO E:

MAHDOLLISIMMAN MONTA LUKEMISTA HELPOTTAVAA MUUTOSTA: LAUSERAKENTEITA SUJUVOITETTU, VIIMEINEN PITKÄ VIRKE JAETTU KAHTIA, TÄMÄ KORVATTU NOMINILAUSEKKEELLA, KANSSAMME ERI MIELTÄ OLEVIEN TARKOITE ON TÄSMENNETTY ERILLISELLÄ ATTRIBUUTILLA:

> Olemme pyrkineet töissämme osoittamaan, että parhaat länsimaiset arvot ja niiden kunnioittaminen voivat johtaa vain vapaamieliseen aborttinäkemykseen, **jonka mukaan** naisen oma valinta on **raskauden keskeyttämisen riittävä ehto.** Jos olemme oikeassa, Suomen maltillista, mutta ei missään nimessä täysin vapaamielistä aborttilainsäädäntöä voidaan puolustaa vain myöntämällä, etteivät parhaat länsimaiset arvot - kuten me ne olemme ymmärtäneet - sovi yhteen suomalaiskansallisten aatteiden kanssa. **Nykyisenä aikanahan on tapana korostaa kansallisia arvoja "ylikansallisen ideologisen aivopesun" vastakohtana. Siksi kanssamme eri mieltä olevien , nykyistä aborttilainsäädäntöä puolustavien on valitettavasti helppo myöntää, etteivät parhaat länsimaiset arvot sovi yhteen suomalaiskansallisten aatteiden kanssa.**

Kokeilin näiden tekstikatkelmien ymmärrettävyyttä 51 koehenkilön avulla, joista 24 oli suomen kielen opiskelijoita ja 11 muita historiallis-kielititeteelisen osaston opiskelijoita sekä 16 lukion ylimmän luokan oppilaita. Kukin näiden koehenkilöryhmän jäsenistä sai luettavakseen joko A- (= alkuperäinen), B-, C-, D- tai E-version. Jokaisella oli siis luettavanaan kolumnin kaksi viimeistä kappaletta joko alkuperäismuodossa tai muunneltuna versiona. Lukemisaikaa annettiin 10 minuuttia. Koehenkilöitä pyydettiin painamaan mieleensä tekstin ajatukset niin, että he pystyisivät ne muistamaan. Lukuajan jälkeen tekstit kerättiin pois ja koehenkilöitä pyydettiin vastaamaan muutamiin tekstiä koskeviin kysymyksiin. Seuraavassa käsittelen erikseen kuhunkin testikysymykseen tulleita vastauksia:

BEST COPY AVAILABLE

1. KYSYMYS

Mikä on kirjoittajien mielestä oikea peruste abortin myöntämiselle?

TEKSTIVERSIO:	A	B	C	D	E	YHT.
VASTAUS:						
Naisen oma valinta	6	7	7	5	7	32
Ei käy ilmi / Eivät esitä perusteita	2	1	1	1	3	5
Laillisuus	1	0	2	0	1	4
Esittävät useita perusteita	4	0	0	1	0	5
EI VASTAUSTA	-	-	-	-	2	2
YHT.	13	8	10	7	13	51

Tähän kysymykseen tarjoutuu vastaukseksi "naisen oma valinta" toiseksi viimeisestä virkkeestä, joka on melko selkeästi muotoiltu. Taulukosta käy ilmi, että suurin osa kaikista vastaajista (n. 63 %) on antanut tämän vastauksen. Vastauksia "ei käy ilmi" ja "esittävät useita perusteita" on seuraavaksi eniten. Näistä kumpaakaan ei tekstin perusteella voi pitää vääränä tulkintana.

2. KYSYMYS:

Onko Suomen aborttilainsäädäntö kirjoittajien mielestä liian ankara, sopiva vai liian vapaamielinen?

TEKSTIVERSIO:	A	B	C	D	E	YHT.
VASTAUS:						
Liian ankara	4	5	5	2	9	25
Sopiva	6	2	4	3	1	16
Liian vapaamielinen	2	1	0	0	3	6
Liian ankara, mutta Suomeen sopiva	1	0	1	2	0	4
YHT.	13	8	10	7	13	51

Taulukosta näkyy, että noin puolet kaikista vastaajista on vastannut "liian ankara", mikä tulkinta tekstistä selvästi nouseekin esiin, ja sen frekvenssi on odotuksenmukaisesti suurin helpoimman (E) tekstin lukeneilla. Toiseksi yleisin vastausvaihtoehto on "sopiva", jota taas ei voi pitää oikeana tulkintana. "Sopiva"-vastausten määrä on toiseksi suurin , noin kolmasosa kaikista; suurimmillaan se on alkuperäistekstissä ja pienimmillään selkeimmässä (E) tekstissä. Vastauksia "liian vapaamielinen" on noin kymmenen prosenttia kaikista, ja yllättäen aika monta selkeytetyssä (E) tekstissä.

3. KYSYMYS:

Mikä on mielestäsi kirjoittajien tarkoitus, kun he asettavat tekstin lopussa rinnakkain kansalliset arvot ja (lainausmerkeissä) "ylikansallisen ideologisen aivopesun" ?

TEKSTIVERSIO: VASTAUS:	A	B	C	D	E	YHT.
He haluavat säilyttää tässä asiassa kansalliset arvot / Ylikansallisten seuraaminen on huono asia.	7	1	3	1	2	14
Kansalliset arvot ovat jarruna/tekosyynä /Asettavat etusijalle parhaat kansainväliset/länsimaiset arvot	2	2	3	4	3	14
Eivät ota kantaa /Haluavat saada lukijan pohtimaan asiaa	1	2	1	0	4	8
KRITIIKKIÄ TEKSTIN VAIKEASELKOISUUTTA KOHTAAN, EI VASTAUSTA	3	2	2	1	2	10
EI VASTAUSTA	0	1	1	1	1	4
Epäselvä	0	0	0	0	1	1
Yht.	13	8	10	7	13	51

Tämä kysymys sattuu kohtaan, joka on tekstissä kaikkein hämärin. Taulukosta näkyy, että kaikista vastaajista tasan yhtä moni, noin kolmasosa, on vastannut "haluavat säilyttää kansalliset arvot" ja "haluavat säilyttää kansainväliset/länsimaiset arvot". Tämä on tilanne, jos tarkastellaan koko vastaajajoukkoa. Mutta jos katsotaan eri tekstiversion lukeneita, havaitaan että väärä vaihtoehto on suurimmillaan alkuperäisversiossa, sillä yli puolet A-tekstin lukeneista on valinnut sen. Muissa tekstiversioissa sen osuus on jo paljon vähäisempi. Siis pienetkin tekstimuutokset ovat tässä ohjanneet oikeampaan ymmärtämiseen.

"Kansainvälisten arvojen" preferenssi on suurin D-tekstin lukeneilla, mikä onkin ymmärrettävää, sillä siinähän viittaussuhteiltaan hämärä tämä on korvattu nominilausekkeella. Tästä näkee, että viittaussuhteen etäisyys on ollut ymmärtämisen esteenä.

Taulukosta voi nähdä myös sellaisen kehityksen, että kun tekstiä selkeytetään kaikilla mahdollisilla tavoilla (E-versio), yhä useammalle lukijalle paljastuu, etteivät kirjoittajat oikeastaan ole halunneetkaan ottaa aivan selvää kantaa. Noin kolmasosa E-version lukeneista on tätä mieltä. Vastaamatta jättäneitä, tekstin vaikeaselkoisuutta kritisoineita on kaikissa ryhmissä.

Tämän viimeisen kysymyksen vastauksista näkee, että kun jokin kohta tekstissä on lähes ylitsepääsemättömän mutkikas, vastaaja tarttuu yksittäiseen ilmaisuun (tässä "ylikansallinen ideologinen aivopesu") ja tekee päätemiä sen perusteella. Mutta kun sanontaa selkeytetään, lukija näkeekin selvemmin kirjoittajan intention ja toisaalta myös sen, ettei tämä otakaan selvää kantaa asiaan.

Abortti on eettisenä ongelmana ilmeisen vaikea, ja siksi monien on vaikea olla ehdottomasti sen puolella tai sitä vastaan. Uskoisin, että kun tässäkin on kysymys tottuneista tieteen yleistajuistajista, nimenomaan asian vaikeus on tehnyt viimeisestä virkkeestä vaikeasti purettavan sykerön. Kaiken tekstissä aiemmin esitetyn taustatiedon jälkeen olisi eettisen ohjeen

BEST COPY AVAILABLE

antamisen aika, mutta kun se on vaikeaa, syntyy ajatusta hämärtava sanasokkelo, jonka perusteella kirjoittajien intentiot voidaan tulkita millaisiksi tahansa.

III DISKURSSINTUTKIMUS VIERAAN KIELEN OPETUKSEN TUKENA

Elise Kärkkäinen and Pirkko Raudaskoski
Department of English
University of Oulu

SOCIAL LANGUAGE SKILLS OF FINNISH SPEAKERS OF ENGLISH

ABSTRACT

In the present paper, an account is given of the model of analysis and of the preliminary results obtained in the contrastive discourse analysis project carried out in our Department under the guidance of Professor Heikki Nyyssönen. We have studied cross-cultural encounters between Finnish students of English and native speakers of English from the point of view of our students' level of social competence. The students' ability to make use of discourse strategies is studied at the level of three discourse categories: (1) the level of the whole encounter, where students should be able to take part in the creation of a friendly overall tone or orientation in conversation, (2) the level of the socially demanding main topic, where knowledge of certain organizational devices used in handling this sequence in conversation is important, and (3) the level of one turn at talk and the interactive strategies employed when imposing on the hearer. Hypotheses are presented on the possible effect of cultural differences and of deficiencies in idiomaticity at the level of social competence on the students' performance.

1. INTRODUCTION

To facilitate communication between people with different cultural backgrounds, a need has been felt over the past few years for more studies in cross-cultural communication (cf. earlier studies of this kind, such as Scollon and Scollon 1983, Faerch and Kasper 1983, House and Kasper 1981, Edmondson et al. 1984, Trosborg 1987). This is also the aim of our project in Oulu, where we have been studying the communication of Finnish university students of English with native speakers of English. Generally, these students have reached a high level of linguistic competence, and it was hypothesized that they would manage fairly well in these interactions. On the other hand, if problems and misunderstandings were to appear, they would be of a more "sophisticated" kind, and would perhaps reveal something of the students' perception of aspects of interaction in their own culture, and not only of their defective knowledge of the English language.

When Finnish students are confronted with a socially demanding conversation situation in a foreign language (even though they know this language well), it is predictable that there will be differences in their management of the conversation when compared to native speakers. Because their competence is still far from nativelike, they will have problems in recognizing and using the conversational strategies designed to ensure fluent flow of conversation and social concord.

We have attempted to decribe the students' conversational skills at a level beyond structural competence, i.e. at the level of their social competence (cf. Edmondson & House 1981:45; Nyyssönen forthcoming). We define social competence as (a) mastery of conversational norms, (b) mastery of certain organizational levels of conversation, and (c) ability to avoid unintentional solecisms, and we have described our material accordingly.

Our corpus consists of 48 simulated task-oriented conversations between a Finnish student of English (NNS) and a native speaker of English (NS).[1] The conversations always involve a problem that has to be solved in the course of the interaction. The situations were of four main types, designed to lead the student at some point in the conversation to invite or remind, offer to do something, complain and criticize, or admit guilt and responsibility for something, i.e. his/her social competence was put to the test in some way. These four types were then varied according to the status or power (+P/-P) and the social distance (+D/-D) between participants: we have (1) asymmetrical (+P+D) situations where NS has the higher relative status of the two and the speakers do not know each other (at least not very well), (2) symmetrical (-P+D) situations where the speakers are equal in terms of power but do not know each other, and (3) symmetrical (-P-D) situations where they are equal and also good friends. This gave us a total of 12 situations, and four versions were recorded of each situation (= 48 conversations, some 75 000 words and approx. 7

hours). A number of Finnish-Finnish and English-English recordings were also made for comparison.

In the actual recording situation the participants were left on their own, without the analysts listening to the interaction. This had the desired effect: the participants regarded these conversations as natural and none of them requested that their contribution should be discounted. However, when the speakers were asked to give their opinions of their conversational behaviour, both parties pointed out some differences in the non-native-speaker performance. NSs felt that a native speaker of English would on the whole do more explaining, would try to reassure the other party more, would show more interest and react more emphatically than the Finnish students did. In their opinion, the Finn often sounded reticent and unwilling to communicate! On the other hand, NSs often thought that the Finn spoke in a very direct and decided manner, even sounded businesslike. These comments, then, point towards the existence of some kind of cultural difference between the two parties, and not so much to deficiencies in the linguistic competence of Finns. Conversely, the NNSs were more worried about their linguistic competence. The students felt that they had spoken too "correctly", that they had to look for words and that they could not think of any of the filling phrases that native speakers usually have at their disposal; they felt they had spoken too slowly and were not fluent enough. They were therefore conscious not only of deficiencies in their structural skills but also very vaguely of deficiencies in idiomaticity at some other level.

2. TOWARDS A MODEL OF ANALYSIS: DISCOURSE CATEGORIES

Quite a few models of spoken interaction already exist. Some of them also contain information about strategic elements in discourse. This is the case in the model of spoken discourse by Edmondson and House 1981, for example. This model stresses the importance of conversational strategy, or "the way in which speakers make use of interactional structures in order to gain their conversational goals" (Edmondson & House 1981:45). Conversational strategy may express itself at many different levels: at the level of certain exchange types (e.g. pre-exchanges), in some interactional moves called the supportive moves (e.g. sweetener, grounder), and at the level of gambits. However, it is somewhat time-consuming to apply such a highly integrated model as this to a corpus as large as ours, even though it would reveal a great deal of the students' strategic abilities.

Another approach to the strategic aspects of spoken interaction is the description of universal politeness strategies by Brown and Levinson 1987. The authors propose a widely acclaimed classification of the manifestations of social politeness, or devices aimed at avoiding a threat to the hearer's or speaker's face in interaction. These devices are very heterogeneous in form and length, and the classification is made at the level of the speech act, without reference to the overall structure and flow of conversation. This theory, when applied to conversational data, does not give an organized or coherent account of what really goes on in conversation, even though it may offer a plausible framework for the strategic aspects of interaction.

What we therefore decided to do was try to combine elements of both approaches in the analysis of our intercultural encounters. We have identified strategic elements at three different structural levels: (1) the level of the whole encounter, (2) the sequence during which an imposition (e.g. complaint, request, invitation) is made and a preliminary agreement or outcome is reached (this might be termed the imposition environment, the level of main topic, etc.), and (3) the level of one individual turn at talk. These levels roughly correspond to our definition of social competence (cf. above).

3. ANALYSIS OF DISCOURSE STRATEGIES

We took a very close look at 12 representative conversations in our corpus in order to see how well our students managed on these three levels. We also paid special attention to differences between that group of students who have reached a high structural competence, and those whose structural competence is relatively low.

The following is an excerpt, where X is a Finnish female student who has recently come to work as an au pair for Y, a native speaker of English. The situation is thus asymmetrical in terms of relative power (+P) and there is social distance (+D). X is here introducing some problem she has on her mind, and by the end of this sequence (but in the middle of the extract) a preliminary agreement is reached:

X: *Mm I'm sorry to disturb you like this, but*
I've got a couple of problems [on...
Y: Uh-huh.]
X: *...my mind, and I thought we could discuss*
about them, if you have time.
Y: Of course I have time. Please tell me. What
are your problems?
X: *Well ((clicks tongue)) well it's - it's a bit*
silly, because I heard from the boys that my
day off, Wednesday, has been [put off.
Y: I was] just about to discuss that with you.
X: **Oh! Well I was thinking that uh maybe you**
could have told me a little earlier.
Y: Well you know it was very last minute. I
only just heard about this job interview, and
I was really just about to ask you. I mean
you wouldn't mind really, would you? You
could have another day off.
X: Well m well I was planning to go to - down to
- to town, but uh maybe ca- I can cancel
it.
(preliminary agreement)

- -

I have to discuss it with [my...
Y: It] would really be a great help to me if you
could. I realize it's a little bit
inconvenient. It's such a last minute
request, [but...
X: Yeah.]
Y: ...it would be such a help to me if you could
stay. I mean it's really important to me to
get this job.
X: Okay, okay, I know. Yeah okay. Well I was
thinking that I would go to mm to some movies
or somewhere with my friends, but we can
cancel it if - if that's important for you,
or we can decide some other day, maybe Friday
or Sunday or if it...
Y: You could have another day off. Yes that's...
X: Yeah.
Y: ...the weekend would be better for you to go
to the movies, or to go [(with) some...
X: Okay.]
Y: ...friends, wouldn't it? There's much more to
do at the weekend.
X: Yeah, that's [right. Yeah.

(45) Y: There's] really not much to do on a Wednesday
anyway, is there?
X: Yeah, that's right.
Y: It would really help me out...
X: Yeah. ■ [That's good. Yeah.
(50) Y: And I really] want to take this job. (Etc.)

3.1. **Orientation**

At the level of the whole conversational encounter it is possible to talk about *co-operative strategies*. We are concerned with the overall tone of the conversation and the orientation of the speaker and hearer towards each other: how well do they understand each other and what is their interpretation of the situation? Moreover, we are interested in whether they are able to take on a situationally appropriate role and to enter a common universe of discourse.

3.1.1. Ritual equilibrium

Speakers generally aim towards convergence. They desire each others' approval and want to maintain a certain ritual equilibrium in the interaction, this being manifested in attempts to express empathy, friendliness and interest towards the interlocutor. This then refers to what has been called *positive* or *solidarity politeness* (Brown and Levinson 1987:101-129, Scollon and Scollon 1983:167), or to language that is normally used between intimates (expressions that stress that the speaker and hearer are members of the same in-group, that the speaker knows the hearer's wants and is taking them into account, that one's interlocutor is admirable or interesting as a person, etc.). A certain amount of such ritual linguistic behaviour is important in any situation between two speakers, but the amount expressed varies according to the situational variables (the social roles of the speakers, the seriousness of the matter at hand etc.). Furthermore, the degree of orientation in a certain culture towards this kind of behaviour may vary; e.g. American society is generally considered a typical example of a positive-politeness culture.

We hypothesized that in the Finnish culture a different politeness system is prevalent, that in Finland people are oriented towards deference and considerateness towards each other, or what is called negative or deference politeness (Brown and Levinson 1987:129-211, Scollon and Scollon 1983:168). Finnish speakers do this by using language that emphasizes the freedom of action of the other individual, but also at the same time the distance between speakers (we will return to this point at the third level). It is obvious from the excerpt above that it is Y (the NS) who is more active in expressing positive politeness and friendliness than X (the NNS); Y's lines 6-7, 11 and 15-18 indicate a generally friendly and empathetic attitude towards X, but there are no instances of X's corresponding attitude towards Y. In the dialogues studied this trend was apparent, whether the situation was symmetrical or asymmetrical.

Considering the lower social status of the NNS in asymmetrical situations, it is rather surprising that the students exhibited instances of this kind of linguistic behaviour at all. The strategies most commonly used by NSs were:

Claim reflexivity (e.g. offering and promising,
  including both speaker and hearer in the activity)
Give gifts to hearer (e.g. sympathy, understanding,
  flattery, compliments)
Claim common point of view (e.g. avoid disagreement,
  presuppose common ground, joke)

The same strategies were also manifested in the students' talk, even though to a much lower degree (48 instances vs. the NSs' 104). This finding does not support the hypothesis by Scollon and Scollon (1983:169), who argue that positive or solidarity politeness is not really a valid option for someone in a lower social status. Admittedly, certain strategies are not very likely to occur: e.g. students rarely claim reflexivity with a speaker who has higher status. But because the NSs generally made many attempts to create a friendly atmosphere, students felt free, for example, to claim a common point of view with them (admittedly, this was often done indirectly by avoiding disagreement, by yes-butting). On the other hand, it would have been possible for them to use more emphatic language, to stress that they understood the NS's views (= give gifts to hearer) etc. In this way, the actual complaint on lines 12-13 could have been formulated in a more hearer-supportive way, by adding elements (sweeteners, cf. Edmondson and House 1981:46) such as:

> I'm sure that you have a very good reason to do so but...

Such a complaint would not only have been more friendly but also more successful.

In symmetrical situations the lack of shows of camaraderie and solidarity by the students was very obvious: the total number of instances of positive politeness in the students' talk was less than half of the number of the NSs (42 vs. 89), even though in a situation between equals an equal amount of such behaviour might be expected. The most common strategies used by NSs were:

Claim common point of view
Convey that some want (goal, or desired object) of hearer's is interesting or admirable to speaker, too
Give gifts to hearer

The first and last type were also used by the students to some extent (even though giving gifts to hearer are seldom very emphatic in content). Some of the more competent students were also able to banter with their interlocutors. However, not even the most linguistically competent students employed the second strategy; the students avoided taking explicit notice of aspects of the hearer's condition, nor did they exaggerate or intensify their interest in him/her. Instead, some students claimed reflexivity with the hearer, which is admittedly one way of creating a friendly atmosphere but not as personal as an explicit reference to the hearer.

It is precisely these things that NS informants were missing in the talk of Finns: they felt that there was a general lack of reassurance and a lack of interest towards themselves, thus making them feel uncomfortable. It appears, then, that the results support our hypothesis of Finnish culture as one that does not stress closeness and intimateness in interaction through overt linguistic means. This assumption is further supported by the following quantitative data of other hearer-supportive behaviour in our corpus:

(a) Amount of speech

On the whole NSs spoke much more than the students (44 053 vs. 30 961 words, or 59% vs. 41%). It is only in two situations that the student actually spoke more than the NS, and one of them was the situation above. Still it was the NS who gave a more dominant impression and who was responsible for maintaining the conversation, as judged by an outside NS informant. Relative silence or avoidance of speaking is thus one of the factors that may reflect a deference system and the emphasis on distance between speakers prevalent in Finland, and in this way contribute to the idea formed by NSs that Finns are taciturn and unwilling to communicate (cf. Scollon and Scollon 1983:170-171).

(b) Backchannel behaviour

Students were generally very competent in listening aloud and giving some kind of backchannel feedback. In fact they seemed to use more backchannel items than NSs! Even though this might indicate a positively friendly attitude towards the interlocutor, it is not as promising as it may sound because students did this instead of taking a turn at talk, and in this way avoided active participation in the communication. The maintenance of conversation was easily left to the NS, as can be seen towards the end of the extract above.

Students used short items such as yeah and mhm more than native speakers of English. Such backchannels only acknowledge that you are in the listening mode (cf. Stubbs 1983:190). Yeah often sounds too minimal, though, and it is indeed not very empathetic in tone. It is not surprising, then, that the repetitive use of yeah tends to give a totally indifferent impression

More emphatic and longer backchannels include that's right, I know and okay. They show that the content of the previous turn has been understood and to some extent accepted (Stubbs 1983:190). Students definitely favoured that's right (as in the extract above, lines 44, 47), which they often used unidiomatically in contexts that do not call for agreeing with the propositional content of the previous utterance.

Surprisingly enough, backchannels that explicitly support preceding utterances (You're quite right, yes; Stubbs 1983:190) were used only by the students in our corpus, not by the NSs. Moreover, they tended to be used most by the linguistically less competent students. This tendency is in line with the general tendency to avoid taking speaking turns; the less competent students seemed to use it as a kind of compensatory strategy.

(c) Number of questions

The number of questions asked can be considered another indication of willingness to take on some responsibility for the maintenance of the conversation, and also a sign of interest in the other person or in the issue at hand (and sometimes also of dominance). On the whole, the number of questions asked by the student per situation was almost always smaller than that by the NS.

3.1.2. Synchrony

Besides trying to maintain some kind of ritual concord in interaction, speakers also strive towards a certain synchrony in tempo, tone of voice, timing of responses etc. during their talk. Participants tend to anticipate each other's talk and change their own line of talk according to the demands of the situation. This was sometimes difficult for the students to achieve. NS informants noted that students did not always notice that the NS said something that clearly expected some kind of reaction - the NNSs did not pick up the ball! In the extract above, the student (X) is following her own line of argument, and when Y says something that upsets this (line 11: I was just about to discuss that with you), the student accepts this into the conversation by a very emphatic Oh! but then continues her argument the same as before.

Being somehow not in synchrony with one's interlocutor was common especially with the linguistically less competent students: this was manifested in a slower, sometimes stumbling tempo, monotonous tone of voice, lengthy pauses, failure to respond (e.g. to a compliment), short responses which forced the NS to continue speaking, etc. Some of these were of course due to defective linguistic competence, but this kind of non-synchrony is perfectly possible between two native speakers, too. However, some aspects of it (notably narrow range of intonation, high tolerance of silence inside and between speaking turns) may be considered cultural features that are likely to cause discomfort for somebody in whose culture different norms prevail.

Timing can also be understood at a more global level: in the extract above, the student presents her complaint right at the beginning of the conversation, and this may have had a negative effect on the overall tone of the conversation.

3.2. Organization

At a more local level we wanted to look at how the student manages to take up and deal with the (socially demanding) main topic of the conversation, i.e. how well s/he is able to use various organizational strategies. To study these strategies we identified the so-called FTA environments (FTA = face threatening act) in our corpus, meaning the conversational sequences during which the student brings up the problematic issue for discussion and by the end of which at least a preliminary agreement is reached.

The aspects of the organizational level under consideration were: a) how the student introduces the main topic of the conversation, i.e. what kinds of framing and focusing devices, if any, s/he uses, b) how s/he prepares the imposition that is coming up in the conversation and what kind of reparatory work (e.g. grounders and expanders) s/he does after it, and c) how the student takes, keeps and gives the floor, i.e. how well s/he can use so-called gambits.

Referring to our example, certain observations can be made about the kinds of organizational strategies the NNS is applying.

The student (X) does not use any framing devices to indicate that a new phase is beginning in the conversation. Instead, her opening turn at talk is a focusing strategy, a metacomment by which she tells her interlocutor what is to follow in the conversation. This turn is simultaneously a preparatory move. Framing and focusing devices were indeed very infrequent in the 12 conversations we studied in more detail.

Both preparatory and supportive work is needed in an FTA-environment, the amount and quality depending on the seriousness of the imposition. The NNS's next turn (lines 8-10) serves as a preparatory move for the FTA, but this is not enough to anticipate the high threat to face involved in a complaint. That the NNS does not do any supportive work afterwards adds to the abruptness of her behaviour. Our native speaker informants wanted more preparatory work here, and especially of the kind that would arouse less misgivings about the coming imposition. This is opposed to the results of the study by House and Kasper (1981) where this kind of preparatory work was regarded as unnecessary in connection with complaints (i.e. native speakers did not do preparatory work with them). Perhaps the way House and Kasper approached the speech act of complaint was somewhat too mechanical, as the context was very simplistic, e.g. somebody spoiling the complainer's blouse. If the context is even slightly more complex, however, preparatory work is demanded.

Gambits are necessary for fluent conversation, although they do not further the actual content of conversation, as their propositonal content is minimal. However, gambits are an essential tool for lubricating the conversation, and at the same time enable the speaker to plan his/her output and also help the hearer to decode it. The NNS here uses quite a few turn-taking gambits (well, I was thinking), but without much variety. A frequently used item by this NNS is because with which she keeps the floor and which she seems to use instead of the gambit you see to avoid direct reference to the hearer. There are no other turn-keeping gambits, and no instances of turn-giving gambits. However, turn-giving gambits were not much used by the native speakers, either.

On the whole, the students were quite good at using English gambits, in spite of monotony (e.g. overuse of *well*) and lack of idiomaticity (e.g. *I think* to start almost every turn). It is important to study the Finnish gambits in our Finnish material to be able to explain the Finnish students' possible difficulties in using the English ones.

As the students were divided into two groups according to their structural competence in English (group A better, group B weaker), it was interesting to see what kind of differences, if any, there were between these groups in their use of gambits. When only FTA-environments were examined, group A seemed to be slightly more competent in using gambits (native speakers were of course the ones who set the norm). It seemed to be especially difficult for group B to master turn-keeping and turn-giving gambits. As for all the occurrences of gambits in the 12 conversations under closer examination, Table 1 shows the results according to the type of situation and type of gambit:

Table 1

	-P+D			+P+D			-P-D			
	Taking/	Keeping/	Giving	T /	K /	G	T /	K /	G	
A	14	17	-	27	20	2	19	18	1	total 129
B	14	8	1	14	10	-	10	6	3	total 66

The figures in Table 1 are not absolute but related to the total length of the conversations, which makes comparison possible. The total sums clearly indicate that group B used considerably fewer gambits in the conversations as a whole. It is of interest, though, that the turn-giving gambits were used more by group B (although the figures are very small in both groups, as turn-giving gambits are considered to be the most difficult of the gambits to master).

3.3. Interaction

At an even more local level, i.e. the level of one individual turn, we have concentrated on identifying the *interactive* strategies resorted to by speakers when presenting a certain issue that is likely to be an imposition on the hearer, or alternatively a threat towards their own face. This refers to the speech act that it was hoped the student would produce at some point in our cross-cultural encounters, namely invitation, offer, complaint, or apology.

3.3.1. Choice of strategy

When presenting this face-threatening act, there are always certain choices or basic strategies open to the speaker, which are designed to anticipate and tone down the effect of the imposition. One of the interactive strategies is to presuppose and emphasize friendly relations between speakers, and to show that you are taking the hearer's needs and feelings into consideration. This is what we have referred to as solidarity or positive politeness above. Another strategy is to stress that you do not want to impose on the hearer but leave him/her some freedom of action or a chance to refuse, for example. This we have referred to above as deference politeness. However, it is also possible to combine the two and be both deferential and friendly during one's turn at talk.

The factors that determine the choice of strategy are the type of situation at hand (whether the situation is asymmetrical or symmetrical in terms of power, whether the participants are close friends or strangers) and the seriousness of the imposition (Brown and Levinson 1987:71-78). The weighting of these factors may vary from culture to culture: it is possible to hypothesize that one of the reasons why considerateness is a more likely strategy in Finnish interactions may be that Finns tend to assign a great deal of relative power to a person that they do not know, and especially to foreigners, and this aspect outweighs the want to create a friendly and relaxed atmosphere by e.g. asking a lot of questions about the other, during the first contacts (cf. also Scollon and Scollon 1983: 171 for the potential for miscommunication involved in assuming different values for distance).

Going back to our extract above, the student has to complain about something to the NS who is her employer. Presumably because a complaint is rated as a high threat to hearer's face in Finnish culture, X chooses a deference strategy. The complaint here (lines 12-13: Well I was thinking that uh maybe you could have told me a little earlier) contains a great deal of hedging material, typically indicative of negative politeness: I was thinking, maybe, could and a little all convey the speaker's wish not to impose on the hearer. On the other hand, the rest of the complaint is in a very direct form: there is a very direct reference to how Y should have acted, and this combined with the early timing of the complaint and the small amount of preparatory and supportive work may even have made an aggressive impression on the hearer. At this point in the conversation it might have been wiser to say something like "This was a bit of a surprise to me", or else the whole complaint might have been formulated in a more hearer-supportive way ("I'm sure you must have a very good reason to change my day off, but I would have been grateful if you had told me a bit earlier, so I could have made some arrangements"). As it is, there are no overt signs of a friendly attitude to counterbalance the direct and businesslike impression.

It is apparent that making a "socially skilled" complaint is a very subtle thing and cannot be evaluated only by looking at the content of the actual speech act (e.g. in terms of its directness level and the number of modality markers it contains, as is done by House and Kasper 1981). In the complaint above, even a relatively large number of softening devices cannot compensate for deficiencies in other aspects (lack of active attempts to create a friendly atmosphere, inappropriate timing, insufficient preparatory and supportive work, direct reference to the hearer's failure to have acted in the right way). The negative effect was almost certainly not intended by the student, and would have been compensated for by overt shows of friendliness and by a more empathetic tone of voice.

In the other three versions of the same situation, the student in question either sounds even more direct, as in:

X: -- but er from now on I think we should agree that er - th- about my days off.

or resorts to an off-record hint, because she obviously regards the complaint as too much of an imposition to be expressed more directly, as in:

X: -- well er, I happened to hear from your sons that er my day off has been put off, and as we sh- tomorrow I've already planned to do something.

It is also worth pointing out that a complaint made to a friend may look different: it may be more appropriate to show anger or even aggression. Yet, it is possible for such a complaint not to sound overtly hostile to the listener. For comparison, here are some examples from symmetrical situations:

X: -- but ah ■ you - next time just let me know before you are going to have a party, okay?

X: -- because er I think you should mention me about the parties.

X: But if you ha- if you had told me mm two, three days earlier - a week earlier...

The first utterance is in fact a bald-on-record complaint (in imperative form) with a few softening devices (*just*, *okay?*); however, in the overall context of camaraderie it sounded perfectly friendly. This student is linguistically highly competent, which may in part explain why she is also socially competent and able to use a strategy that would not be considered typically Finnish. She is also able to use a very rare (i.e. rare for students) turn-giving gambit *okay?*. The second complaint sounds slightly less friendly and more abrupt (even though it is no longer in imperative form); there is a sense of teaching the hearer a lesson, which is manifested in a direct reference to how the hearer should act. Admittedly, the complaint is softened by *I think* and *should*, but they do not seem to be enough to outweigh its very serious tone, especially since the student fails at other points in the conversation to reassure the NS that they are still friends. Incidentally, a complaint could also be formulated in a mock-polite way (i.e. be ironic) or, conversely, in a mock-impolite way (banter - especially between friends), but students never did this; they behaved in a way that is more typically Finnish, i.e. honesty equals saying literally how you feel and also taking the other party at face value. If you cannot be honest, it is best either to drop hints or avoid the imposition. The third complaint is another example of an off-record hint.

3.3.2. Modality markers

It is perhaps not very surprising that students as speakers of a foreign language are not very good strategic operators, and this may well be explained by other factors than cultural differences. Trosborg (1987: 161-162, 166) claims that modality markers are a difficult area for foreign language learners to master; in her study she has looked at Danish learners and their use of devices that "serve to mitigate the circumstances under which an offence was committed" (e.g. downtoners such as *just*, *perhaps*, *maybe*, understaters such as *a little bit*, hedges such as *kind of*, *sort of*). Although this finding is not as such supported by our research (there are no great differences in the overall frequencies between the NNSs and NSs),it does seem that there are differences as regards certain *kinds* of modality markers. The students use considerably fewer types and tokens of so-called epistemic modal expressions (cf. roughly Trosborg's subjectivizers) than native speakers. By these we mean expressions that convey the speaker's attitude to the content of his/her utterance; how certain, possible, likely etc. s/he considers it. It has been argued that a certain 'modality reduction' in language learner's use of English is to some extent 'teaching induced' (Holmes 1988:40 quoting Kasper), and that most textbooks cover epistemic modality only very sporadically, if at all (Holmes 1988:38). This is doubtless one important reason for the lack of these expressions in our students' speech as well. However, it may also be that (at least) some of these devices are difficult to learn because they are more implicit markers of speaker-attitude and their pragmatic functions may therefore be more difficult to pin down. In this sense they might better be termed modal particles.

The most common particles in spoken discourse, in order of frequency, include epistemic sentential adverbs (*maybe*, *of course*, *really*, *probably*), modal auxiliaries in epistemic use (*might*, *will*, *should*, *could*), parenthetical clauses (*I (don't) think*, *I suppose*, *I know*) and certain lexical verbs (*seem*, *sound*, *look*). The less linguistically competent a student is, the fewer devices s/he uses and the less variation there is in form. With the more competent students, epistemic adverbs are the most frequent device in the same way as with native speakers, yet relatively less frequent compared to these. What is significant is that even the most competent students did not use modal auxiliaries very often but seemed to compensate for them by frequent use of parenthetical clauses. By comparison, the linguistically least competent students appeared to compensate for both epistemic adverbs and modal verbs by parenthetical clauses. The students as a whole therefore used these speaker-oriented parenthetical expressions relatively more often than native speakers. They were particularly fond of *I think*, as is seen in the complaints above.

It is a fairly wide-spread view that the use of the English modal verbs provides difficulties for learners (cf. Holmes 1988:22 for French and Dutch students). That the epistemic adverbs are also difficult for Finnish learners is more surprising. It is possible that this has something to do with the fact that these two devices, modal verbs and (at least some types of) adverbs, are more implicit markers of modality and also less conventionalized as strategic elements. They can therefore be used, apart from the function of linguistic politeness and respect for the hearer's face, to protect the speaker's own face effectively by avoiding commitment to a speech act. Moreover, they may be used for downright manipulation of the hearer and for irony, which may be difficult for the student to do or even recognize. They are therefore more subtle strategic devices than hedges on some part of the proposition (e.g. *a little*, *sort of*, *just*, *and things like that*), which do not provide such difficulties for Finnish learners. This is then a question of deficiencies in the mastery of certain conversational devices. Hypothesizing about the effects of cultural differences in this area of usage is not really possible without comparison with our Finnish-Finnish interactions, however.

4. SUMMARY

In our project we set out in the first place to study strategies at the level of organization and interaction. A fairly mechanical survey has already indicated that the systematic deficiencies observed in the students' conversational skills must be due to a defective command of certain idiomatic devices used both for creating coherence and maintaining the fluent flow of conversation, and for ensuring that the listener takes no unnecessary offence when an imposition of some kind is made. We are here referring to idiomaticity above the level of syntax, i.e. at the level of certain conversational devices such as gambits, modality markers, backchannel and metacomments. As far as we know these strategies are not explicitly introduced into foreign language learning syllabuses and teaching materials. It is therefore possible to think of these deficiencies as primarily teaching induced, but one's cultural preferences probably play a role as well.

However, it soon became apparent that a more global approach is necessary if we want to account for all the problems that occur in our intercultural encounters. It is impossible to ignore such factors as the overall tone of the conversation, timing of the imposition, amount of preparatory and supportive work, and the synchronization of one's contributions with those of the other party's. Problems in these areas are more likely to derive from differences in certain culture-specific norms and expectations on how conversational interaction should proceed. Admittedly, it can be very difficult and even dangerous to assume that certain features of non-native speech are manifestations of the speaker's cultural background, because a cross-cultural encounter need not be essentially different from an encounter between two "natives" (in fact the latter may contain even more misunderstandings!). All we can try to do is to map out some of the features of the social competence of Finnish learners of English, and suggest how this area might be taken into greater account in language teaching.

NOTES

1. Our inspiration for collecting data in this way came from the project conducted at Bochum University by Edmondson, House, Kasper and Stemmer, and also from the project at Århus University; cf. Edmondson et al. 1984.

REFERENCES

Brown, P. and Levinson, S. 1987. Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Coulmas, F. (ed.) 1982. Conversational Routine. Explorations in standardized communications situations and prepatterned speech. The Hague: Mouton.

Edmondson, W. and House J. 1981. Let's talk, and talk about it. A pedagogic interactional grammar of English. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Edmondson, W., House, J., Kasper, G. and Stemmer, B. 1984. "Learning the pragmatics of discourse: a project report." Applied Linguistics 5:2, 113-127.

Faerch, C. and Kasper, G. (eds.) 1983. Strategies in Interlanguage Communication. New York: Longman.

Holmes, J. 1988. "Doubt and certainty in ESL textbooks". Applied Linguistics 9:1, 21-44.

House, J. and Kasper, G. 1981. "Politeness markers in English and German". In Coulmas, F. (ed.), 157-185.

Nyyssönen, H. (forthcoming). Discourse strategies as a component of nativelike social competence.

Richards, J. and Schmidt, R. (eds.) 1983. Language and Communication. London: Longman.

Scollon, R. and Scollon, S.B.K. 1983. "Face in interethnic communication". In Richards, J. and Schmidt, R. (eds.), 156-188.

Stubbs, M. 1983. Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language. Chicago: The University of Chicago Press.

Trosborg, A. 1987. "Apology strategies in natives/non-natives". Journal of Pragmatics 11, 147-167.

BEST COPY AVAILABLE

Eija Ventola
Language Centre
University of Helsinki

KUN KOMMUNIKAATION PITÄISI EDETÄ, MUTTA... SUOMALAISTEN VAIKEUKSIA ENGLANNINKIELISESSÄ PUHETILANTEESSA

Abstract

WHEN COMMUNICATION SHOULD PROCEED, BUT...
ON THE DIFFICULTIES FINNS EXPERIENCE IN ENGLISH SPEECH EVENTS

'An adjacency pair' is an established concept in discourse analysis. It is understood as a concept which helps interactants to predict what kind of a pair part follows the initiating part and thus it guarantees an easy flow of the discourse. However, when discourse unfolds in real time, turn-taking does not take place smoothly so often. It seems that interactants are co-operatively struggling to construct meanings rather than following well-trodden semantic tracks. The process of searching and constructing meanings co-operatively is not very well represented or encouraged in foreign language textbooks. This paper will explore what happens when in native speaker/learner interactions communication does not seem to proceed, and what the reasons are for the problems occurring in the interactions. By looking at the difficulties it may be possible to find some means to improve foreign language communication skills. Also discussed are the difficulties learners experience in the area of institutional orientations, in expressing social relationships and in using various communication channels.

1. JOHDANTO

Diskurssintutkimuksessa on 1960-luvun etnometodologisista tutkimuksista lähtien puhuttu puhevuoropareista. Puhevuoroparin keskeisenä ajatuksena on, että ensimmäisen osan avulla voidaan ennustaa parin toinen osa. Esimerkiksi jos ensimmäinen osa on kysymys, voidaan ennustaa, että kysymystä seuraa vastaus vuoroparin toisena osana. Puhevuoropareja on monia: kutsu ^ vastaus kutsuun, tarjous ^ hyväksyminen / hylkääminen, tervehdys ^ vastatervehdys, komento ^ totteleminen (^ symbolisoi puhevuoroparissa esiintyvien aktien keskenäistä järjestystä ja / puheaktien vaihtoehtoisuutta). Eri tutkijat ovat tarjonneet erilaisia luokitteluja, mutta tämä artikkeli ei käsittele luokittelujen hyviä tai huonoja puolia. Pohdinnan painopisteenä on se, miten kielenoppija selviytyy puhevuoropelissä syntyperäisen puhujan kanssa. Annetut esimerkit ovat palvelutilanteiden diskurssista. Esimerkkien valossa pohditaan mm. seuraavia kysymyksiä: minkälaiset ovat kielenoppijan diskurssivaikeudet, mistä ne johtuvat, miten kielenoppijaa voitaisiin auttaa ennakoimaan vaikeuksia ja mihin olisi syytä kiinnittää huomiota niissä kielenopetusmateriaaleissa, jotka tähtäävät keskustelun opettamiseen?

2. INSTITUTIONAALISEN ORIENTOITUMISEN EROISTA AIHEUTUVAT VAIKEUDET

Jos ajatellaan puhevuoroparien rakentamista kielenoppijan kannalta, on todettava, että oppija on eri diskurssilajeissa usein avainasemassa, ts. oppija on interaktantti, joka pääsee rakentamaan puhevuoroparin ensimmäisen osan. Esimerkiksi palvelutilanteissa oppija on asiakkaan roolissa ja useimmiten aloittaa ensimmäisen palvelupuhevuoroparin muodollisten tervehdysten jälkeen. Näin ollen oppijalla on aikaa valmistautua oman sanomansa verbalisoimiseen ensimmäisessä vuoropariosuudessaan. Vaikkei hän sitä harjoittelisi, saa hän puutteellisella ilmauksellakin merkityksensä jotenkin läpi niin, että sopiva vuoropariosuus tulee vastaukseksi, kuten teksti 1 osoittaa (S = myyjä; C = asiakas; ↗ = nouseva intonaatio).

Teksti 1.

C uh...I'm looking some present my wife
S I see...
well these are all diamonds to start with right ↗
they are all diamonds all those
C yeah
S they're the... ear rings underneath
C oh...maybe...have...some
S ring/
C ring yeah

Asiakkaan puhevuoropariosuudessa uh...I'm looking some present my wife puutteellinen syntaksi ei vielä haittaa. Mutta oppijan puutteellinen leksikko aiheuttaa sen, että hän ei tässä tilanteessa pysty viemään rooliaan kielellisesti läpi . Syntyperäinen myyjä joutuu myös pian pois tavallisesta interaktioroolistaan: hän ei joudukaan ennakoimaan sitä, mitä hänen itsensä tulee vastata, vaan sitä, mitä oppija haluaa kysyä. Myyjä edistää sanoman sisältöön keskittyvän dynaamisen siirron ring ↗ avulla diskurssin etenemistä (Ventola 1987a: 104-117). Kielten oppikirjoissa ei tällaisia kommunikaatiota sisällöllisesti edistäviä dynaamisia siirtoja esiinny riittävän usein eikä niiden diskurssitehtävästä keskustella tarpeeksi (Ventola 1987b, c). Kirjojen dialogit etenevät puhevuoropareittain sujuvasti eikä sisällöllisiä hankaluuksia juuri synny. Oppijalle annetaan sosiaalista tilannetta käsittelevää kokemuksen kautta opittua informaatiota varsin vähän (kts.

'experiential/representational function of language', Halliday 1985a, 1985b). Useimmiten oppikirjat antavat oppilaille sosiaalisen tilanteen kannalta relevanttien esineiden ja toimintojen keskenäisiä suhteita koskevia selityksiä oppilaita vähiten rasittavassa muodossa - käännöksinä. Mutta käännöksetkään eivät aina välitä riittävästi tietoa niistä institutionaalisista järjestelmistä, jotka vallitsevat eri kommunikaatiotilanteissa. Syntyperäinen puhuja omaksuu instituutiojärjestelmiä koskevan tiedon kokemuksen kautta. Kielenoppijalla tällainen institutionaalinen tieto on usein puutteellista ja se saattaa huomattavassa määrin vaikeuttaa kielenoppijan kommunikaatiotilanteesta selviytymistä.

Kunkin kulttuurin institutionaalinen organisoituminen on suurelta osin ainutlaatuista, ja kulttuurin ulkopuolinen henkilö joutuu käymään läpi tietynlaisen 'institutionaalisen uudelleenorientoitumisen'. Kielenopetuksessa olisi institutionaalisen orientoitumisen eroihin kiinnitettävä paljon huomiota jo hyvin varhain. Esimerkiksi oppikirjassa *Jet Set 9* on *continental breakfast* selitetty oppijalle käännöksen *kahviaamiainen* avulla (Webster et al. 1982: 108). Englantilaisen orientaatio aamiaistilanteeseen on se, että hänelle tuodaan teetä tai kahvia, paahtoleipää ja marmelaadia. Suomalaisen tilanneorientaatio sisältää sen sijaan sellaiset käsitteet kuin kahvi, ruisleipä, makkara, juusto, tomaatti, kurkku, jugurtti tai puuro. Ylläoleva esimerkki saattaa toisaalta vaikuttaa yhdentekevältä ja banaalilta. Seuraukset erilaisesta institutionaalisesta orientoitumisesta eivät tässä tilanteessa ole sangen vakavia, ehkä korkeintaan hämmentäviä. Toisin on, mikäli noudatamme oppikirjasta saamaamme käännöstä ja ohjetta *an Abo = (Australian) alkuasukas: The natives of Australia are called "Abos"* (Webster et al. 1982: 88) ja puhuttelemme kyseiseen sosiaaliryhmään kuuluvaa henkilöä tällä nimityksellä. Oppija joutuu vaikeuksiin, koska ei tunne yhteisön sosiaalijakautumaa ja sitä, mitä nimityksiä eri sosiaaliryhmät toisistaan käyttävät. Abo on valkoisten australialaisten halventava nimitys alkuasukkaista, eivätkä alkuasukkaat katso suopeasti ketään valkoihoista, joka kutsuu heitä tällä nimellä.

Erilaisista instituutio-orientoitumisista johtuviin kommunikaatio-ongelmiin on syytä paneutua tarmokkaasti kielenopetuksessa, sillä kuten teksti 2 osoittaa, niitä ei suinkaan ole helppo korjata diskurssin aikana (S = myyjä; C = asiakas; ↗ = nouseva intonaatio; * = puhuttu yhtäaikaisesti).

Teksti 2.

S2: you don't need that [visa to Fiji]
just *a-
C: *don't need that ↗
S2: just a re-entry permit into Australia
C: oh fine, that's good
and...*then-
S1: *yeah
C: I can-
S1: decide *where you want to stay in
C: *and-
good
S2: have you been out of Australia in the last...three
years↗
C: yes I have been here for five months
S2: you haven't been out of Australia
C: no
S2: no...
so you won't have a re-entry permit anyway
C: pardon ↗
S2: you won't have a re-entry permit
--> C: I can't understand what that means
S1: no
--> you just have to get a re-entry permit in you

passport
C: oh yeah
S1: okay ↗
S2: okay

Suomalaisen kielenoppijan vaikeudet tässä kommunikaatiotilanteessa johtuvat siitä, että hän ei tiedä mitä re-entry permit tarkoittaa ja hän ilmoittaa sen varsin eksplisiittisesti keskustelukumppanilleen I can't understand what that means (ensimmäinen nuoli). Hänellä ei ole kotimaastaan kokemusta institutionaalisesta käsitteestä re-entry permit, joten hän vaatii siihen selitystä. Sitä hän ei kuitenkaan saa. Myyjä, tässä tapauksessa matkatoimistovirkailija, ei pysty valaisemaan käsitteen merkitystä, vaikka hän yrittääkin selittää kielenoppijalle, että hänen tulee hankkia re-entry permit passiinsa. Virkailija ei nopeasti etenevässä kommunikaatiotilanteessa huomaa, että institutionaalinen järjestelmä, jonka mukaan maasta poistuttaessa on passiin hankittava maahan palaamislupa, on täysin outo kielenoppijalle. Koska itsensä ilmaiseminen on muutenkin tuskaista ponnistelua, kielenoppija luopuu pian yrityksistään saada virkailija selittämään käsite hänelle. Molemmat tarvitsisivat ohjausta kommunikoinnin tehostamiseksi.

Puhujien institutionaalista orientoitumista eri puhetilanteissa ei vielä ole tutkittu paljon. Eniten on tehty työtä erityisalojen kielenopetuksessa (Languages for Special Purposes, Technical English, Medical English). Alakohtainen leksikaalinen informaatio saa tässä opetuksessa paljon huomiota osakseen. Kuitenkin koulutusta olisi laajennettava mitä erilaisimpiin sosiaalisiin interaktiotilanteisiin. Jokaisessa interaktiotilanteessa puhuja joutuu orientoitumaan myös puhetilanteessa vallitsevaan institutionaaliseen järjestelmään ja sitä ilmaiseviin kielellisiin muotoihin. Niinpä lingvistien, soveltavien kielitieteilijöiden ja kieltenopettajien on yhdessä pyrittävä selvittämään, mitkä institutionaaliset rakenteet erityyppisissä interaktiotilanteissa toimivat ja mitkä yhteisöjen väliset institutionaaliset erot aiheuttavat vaikeuksia oppijalle ja eniten estävät kommunikaation etenemistä.

3. SOSIAALISTEN SUHTEIDEN ILMAISEMISEEN LIITTYVÄT VAIKEUDET

Toinen alue, jossa suomalaisilla kielenoppijalla on vaikeuksia vieraalla kielellä kommunikoidessaan, on sosiaalisten suhteiden ilmaiseminen kielellisesti. Kielitieteessä on kirjoitettu paljon sosiaalisen etäisyyden, iän, sukupuolen, kontaktifrekvenssin, vallan ja solidaarisuuden vaikutuksista kielimuotojen valintaan. On tutkittu mm. modusten valintaa eri kielissä, modaliteettia, kohteliaisuustunnusmerkkejä, puhuttelutermejä ja puhevuoronaloituksia. Myös oppikirjojen laatijat ovat alkaneet kiinnittää huomiota kyseisiin seikkoihin, mutta ehkä kuitenkin liian pinnallisesti ja epäsystemaattisesti. Juuri näissä diskurssiilmiöissä ilmeneviin puutteisiin kariutuvat vielä hyvin usein suomalaisen puhujan yritykset saada aikaan yhteistyöhenkinen ja vapautunut keskustelu .

Suomalainen puhuja tulkitaan vaativaksi ja epäkohteliaaksi. Siinä missä suomalainen asiakas matkatoimistossa esittää pyyntönsä omasta mielestään ytimekkäästi, we want to go to Finland, syntyperäinen asiakas ilmaisee asiansa suomalaisen mielestä 'kautta rantain', I was wondering how much it would cost to go to England, just the general price. Ei riitä, että oppikirjat muistuttavat oppijoita please sanan lisäämisestä sanomansa loppuun. Kielten välisiä eroja on käsiteltävä systemaattisemmin. On tehtävä selväksi kokonaisuudet. Esimerkiksi modaliteetti ei englannissa koske ainoastaan verbiä, vaan jakautuu koko lauseen osalle - moduksen valinta, finiittimuoto, interpersonaaliset adjunktit, kohteliaisuustunnusmerkit (mm. Halliday 1976: 188-213; 1985a: 68-100, 332-345).

Jos oppikirjoissa olisi tekstin 3 kaltaisia autenttisia kontrastiivisia esimerkkejä, ne ehkä auttaisivat oppijoita parhaiten sisäistämään kielten eroja ja selviytymään paremmin kommunikaatiotilanteista. Kummankaan puhujan kommunikointi ei ole niin sujuvaa kuin kielenopettaja soisi sen olevan. Oppijalle saattaa olla varsin rohkaisevaa nähdä kuinka myös syntyperäinen puhuja 'takertelee' etsiessään sopivaa kielellistä ilmaisumuotoa. Kumpikin puhuja tekstissä 3 tarkentaa pyyntöään. Siksi ilmaisut vaikuttavat kompastelevilta. Ilmaisut eroavat siinä miten vaativasti puhujat kielellisesti esittävät asiansa.

Teksti 3.

a Finn:	I want to go...uh...Queensland...uh...one week holiday
an Australian:	I was wondering er...I's thinking about...January February...I have some holidays and I's thinking about-...some friends of mine are going on a trip to Alice Springs...and I was just wondering about the cost and so on.

Oppikirjoista usein esiintyvä kysymys ^ vastaus -vuoroparirakenne on kankea ja sosiaalisesti kömpelö. Autenttisissa keskusteluissa kysymykseen saadaan ennustettava vastaus, mutta se saattaa tulla vasta yhden tai useamman dynaamisen siirron jälkeen (teksti 4).

Teksti 4.

C: I was...wondering about a...uh... trip to...Queensland
--> S: Queensland
C: yeah
--> S: when'd you want to go...*any any-
C: *uhm
S: roughly
C: September
S: September
--> C: and I'd like to go somewhere that's not...very popular, you know somewhere nice and quiet

Ensimmäinen nuoli osoittaa kohtaa, jossa asiakkaan kysymystä seuraa matkatoimistovirkailijan vahvistus (Queensland) ja jolle puolestaan asiakas antaa vahvistuksen vahvistuksen (yeah). Mutta virkailija ei voi vastata, ellei hän saa puolestaan lisätietoa siitä, milloin asiakas suunnittelee lähtevänsä matkalle. Toinen nuoli osoittaa tätä tarkistuksen sarjaa, joka päättyy asiakkaan lopulta vastatessa virkailijan vahvistukseen (September).

Dynaamiset siirrot luovat diskurssille yhteistyötunnelman. Usein juuri tämä tunnelma puuttuu tekstikirjojen dialogeista ja siten myös suomalaisen oppijan englanninkielisestä diskurssista. Samoin puuttuvat oppijan diskurssista monasti sosiaalista etäisyyttä vähentävät 'faattiset' elementit. Faattisilla elementeillä tarkoitetaan tekstien 5 ja 6 kaltaisia diskurssinosia, joiden tehtävänä on pitää kommunikaatiokanavia auki.

Teksti 5.

C: it's lovely and warm in here
S: hm isn't it ↗
C: actually it's not actually cold
it's just that it-
S: the wind gets into you
C: yeah
S: yeah it's always the way
C: uhm

Teksti 6.

C: I thought they'd be all be sort of booked out because
we're always late you know
S: yeah
*I'm like-
C: *never organized
S: no
I'm a bit like that myself
C: (laughs) oh good
you'll be understanding

Tällaisia faattisia elementtejä ei oppikirjojen teksteissä usein tapaa, eikä niihin ilmeisesti kovin paljon kielenopetuksessa kiinnitetä huomiota. Niinpä, kuten teksti 7 osoittaa, suomalainen oppija ei pysty vastaamaan hänelle suunnattuihin faattisten elementtien aloitusvihjeisiin.

Teksti 7.

S: your country's nice too
I've been to Finland a couple of times
C: yeah
S: fortunately...in the...summertime
not in the wintertime
[2 secs - pause]
S: Finland's a little too cold in the in the *in the-
C: *yes it is
S: but in the summer I've been-
no it's very beautiful
I liked I liked Finland very much
[4 secs - pause]
C: okay...

Suomalaisen oppijan ensimmäinen reaktio faattiseen aloitteeseen on yeah, jota ei voida pitää kovin rohkaisevana. Siitä huolimatta keskustelukumppani jatkaa keskustelua urheasti saadakseen faattisella elementillä keskustelijoiden välistä sosiaalista etäisyyttä pienennetyksi. Toista yritystä seuraa kahden sekunnin tauko, mutta ehkä syntyperäinen tietää suomalaisen kielenoppijan olevan luonteeltaan vaikenija. Onhan hän käynyt Suomessa ja oletettavasti keskustellut suomalaisten kanssa aikaisemmin. Niinpä hän yrittää jälleen, tullakseen tällä kertaa keskeytetyksi suomalaisen oppijan lakonisella yes it is. Vielä kerran syntyperäinen puhuja rohkaisee mielensä, mutta neljä sekuntia kestävä tauko masentaa hänet täysin. Suomalainen katsoo 'keskustelun' päättyneeksi. Tekstiote on kuin jostakin komediasketsistä. Mutta koomisuus on todellisuudesta kaukana. Yksinkertaisten palautepuhevuorojen lakonisuus ja kommunikaatiota häiritsevät pitkät hiljaisuudet ovat osaltaan pönkittämässä suomalaisen englanninpuhujan tragikoomista kuvaa harvapuheisena, hiljaisuutta sisullakin kestävänä kommunikoijana.

4. ERI KOMMUNIKAATIOKANAVIEN KÄYTTÖÖN LIITTYVÄT VAIKEUDET

Kommunikaatiotilanteessa viestintä usein tapahtuu monen kanavan kautta, ja joskus kanavan vaihdokset saattavat tulla yllätyksenä kuulijalle. Tekstissä 8 tapahtuu tällainen kanavan vaihdos. Matkatoimistovirkailija lukee asiakkaalle suoraan esitteestä. Kuulijana olevan syntyperäisen asiakkaan täytyy hyvin nopeasti sopeutua kanavanvaihtoon.

Teksti 8.

S: they don't seem to say anything about insurance
oh here we are
"in your own interest we strongly recommend take out
insurance that covers cancellation and curtailment,
baggage insurance, expenses due to sickness, accidents
or delays caused by matters beyond Maori Treck's
control"...
so they don't have a special one
so I'll get you our brochure

Virkailija ei ota huomioon sitä, että teksti ei ole kirjoitettu puhuttavaksi, vaan luettavaksi (Gregory 1967, Gregory ja Carroll 1978). Tämä kanavanvaihto aiheuttaa kuulijalle prosessointivaikeuksia. Hän joutuu kasvotusten leksikaalisesti hyvin tiheän tekstin kanssa (leksikaalisen tiheyden mittaamisesta ovat kirjoittaneet mm. Ure 1971 ja Halliday 1985b). Kommunikaatiokanavan valinnan vaikutus informaation prosessointiin voidaan helposti havaita, kun tekstiä 8 verrataan tekstiin 9. Siinä virkailija selostaa vakuutusasiaa 'omin sanoin' asiakkaalleen.

Teksti 9.

S: just read the policy through
C: hm
S: you have to take...one section of that
and then you take the rest of it
you can't take like segments of it
you've got to take the whole thing ↑
C: so I take uh...A completely
etc.

Jos kirjoitettua tekstiä kommunikaatiotilanteessa luetaan, voi se oppijasta usein olla vaikeaa prosessoitavaa. Siitä huolimatta oppija usein turvautuu juuri kirjoitettuun tekstiin, mutta hän haluaa tutustua siihen rauhassa ja mahdollisesti sanakirjojen avulla. Niinpä palvelutilanteissa kielenoppija-asiakkaat usein pyytävät virkailijoilta kirjallista informaatiota, jonka he voisivat ottaa mukaansa kotona luettavaksi.

Teksti 10.

C: you have no brochures from...or...so cheap than possible
*that's why we thought that-
S: *the cheapest way

Myös virkailijat kommunikoidessaan kielenoppijan kanssa turvautuvat kirjoitettuun kanavaan saadakseen tiedon menemään perille, joskus jopa päästäkseen nopeammin eroon kommunikatiivisesti hankalasta kielenoppijasta .

Teksti 11.

C: is it good or...good ho- hotels
S: yes they're reasonable in Alice Springs
the Territory or the uhm El...El Kiara *motel
C: *oh yes
can I uhm get uhm some...*papers and-
--> S: *now I'll write it down for you
[16 secs - pause: S writing the information down]
C: how er how much earlier I must *pay this and-
--> S: *I'm writing it on here
[1 min 3 secs - pause: S continues writing]
S: there we are [hands the piece of paper to C]

Tekstissä 11 ensimmäinen nuoli osoittaa kohtaa, jossa virkailija tarjoutuu kirjoittamaan pyydetyn informaation asiakkaalle. Asiakas haluaisi kuitenkin myös jatkaa keskustelua. Mutta, kuten toisen nuolen osoittama I'm writing it on here ja virkailijan käyttämä intonaatio osoittavat, ei hän ole kovin innokas selvittämään asioita asiakkaalle suullisesti. Hän on jo havainnut, että asiakkaalla on vaikeuksia ymmärtää englanninkielistä puhetta. Tällainen kohtelu tuntuu tietysti kielenoppijasta äärimmäisen masentavalta eikä varmasti motivoi uusiin kommunikaatioyrityksiin. Oppimateriaaleissa eri viestintäkanavien käyttömahdollisuuksiin ja niihin liittyviin ongelmiin ei riittävästi ole kiinnitetty huomiota.

5. LOPPUPÄÄTELMIÄ

Tässä artikkelissa on kiinnittetty huomiota muutamiin seikkoihin, jotka usein aiheuttavat suomalaiselle kielenoppijalle kommunikaatiovaikeuksia interaktiotilanteissa ja esitetty näistä autenttisia esimerkkejä. Kielenoppijalle näyttää aiheuttavan vaikeuksia ensinnä tilanteiden erilainen institutionaalinen organisoituminen, toiseksi interpersonaaliset suhteet ja niiden ilmaisemisessa ilmenevät erot ja lopuksi eri kommunikaatiokanavien käyttö sanomien ilmaisussa.

On esitetty, että kielitieteilijät ja oppimateriaalien valmistajat tekisivät läheisempää yhteistyötä voidakseen auttaa oppijoiden kommunikaatiota etenemään vieraallakin kielellä sujuvasti. Kuitenkaan itse sosiaaliseen interaktiotilanteeseen ei kielitieteilijä eikä kielenopettaja voi oppijaa seurata. Siksi on tärkeätä, että kielenoppijaa opetetaan myös analysoimaan omaa kielellistä käyttäytymistään. Se ei kuitenkaan tule onnistumaan, jos oppijalle välitetään liian ideaalinen kuva kielellisestä käyttäytymisestä. Oppijat saavat luettavakseen ja kuultavakseen oppimateriaaleja, joista kaikki diskurssille ominaiset korjaukset, täsmennykset ja muut dynaamiset siirrot on editoitu pois, eikä niistä näin ollen voi oppia analysoimaan kommunikatiivisesti puutteellista kielellistä käyttäytymistä.

Tarkasteltuamme oppilaiden kommunikaatiovaikeuksia autenttisissa tilanteissa voimme havaita tilanteen kääntyneen meitä vastaan. Vuosikausia olemme kielitieteilijöinä ja kielenopettajina idealisoineet kielenkäyttöä kommunikaatiossa. Nyt viimeistään olisi aika kysyä, miksi emme voisi kielenopetuksessa käyttää edellä annettujen kaltaisia autenttisia esimerkkejä, joissa ei kaikki sujukaan hyvin ja kielellisesti moitteettomasti. Oppijoiden ensimmäiset kommunikaatioyritykset erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tulevat olemaan kaukana oppikirjojen täydellisyydestä. Myös 'virheistä' voi oppia. Tätä 'virheistä oppimisen prosessia' voimme myös hieman aikaistaa. Jos kielenoppijat saisivat tarkasteltavakseen tekstin 12 kaltaisia dialogeja, he huomaisivat, että kommunikaatio vieraalla kielellä ei olekaan niin pelottavaa kuin alussa tuntuu. He oppisivat helpommin näkemään mistä 'kenkä puristaa' kommunikaation vaikeutuessa tai epäonnistuessa.

Teksti 12.

C: I I going...erm to Perth
S: yeah
[3 secs - pause]
C: is it...er...very cheap...er journey...to Perth
S: yeah
C: if I go to...hm by bus or ...
S: train
C: train or
S: fly
C: fly *(laughs)
S: *(laughs)
C: yeah...good
S: what - you wanna know how much it costs do you
or what you want to know
[2 secs -pause]
C: I...I...go to now
S: you wanna go tonight...no sorry
go on
tell me again [2 secs - pause]
what you want to know from me
what you want me to tell you
[1 sec - pause]
C: hm (laugh)
S: go on...it's alright
C: if...if if you...give me a brochure *a brochure
S: *oh I see
on Perth ↗
C: yeah
S: yeah
C: yeah
S: you want some brochures to look at
C: yeah *I can...look at...later
S: *yeah...okay...yeah

Kun puhuja huomaa, että vähäiselläkin kielitaidolla voi jo saada asiansa joten kuten hoidettua, hän kommunikoi vieraalla kielellä yhä rohkeammin, virheitä pelkäämättä. Tästä on sitten hyvä jatkaa sellaiseen ko-operatiivisen diskurssin rakentamiseen, jossa puhujien institutionaaliset orientoitumiserot, sosiaalisten suhteiden ilmaisuerot ja eri kanavien käyttömahdollisuudet ja niiden mukanaan tuomat vaikeudet otetaan huomioon.

KIRJALLISUUTTA

Gregory, M. J. 1967. "Aspects of varieties differentiation". Journal of Linguistics, 3, 177-198.

Gregory, M. J. ja Carroll S. 1978. Language and Situation: Language Varieties and Their Social Contexts. London, Henley ja Boston: Routledge & Kegan Paul.

Halliday, M. A. K. 1976. "Modality and modulation in English". Teoksessa Kress, G. (toim.) 1976. Halliday: System and Function in Language. Oxford: Oxford University Press,189-213.

Halliday, M. A. K. 1985a. Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. 1985b. Spoken and Written Language. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Ventola, E. 1987a. The Structure of Social Interaction. London: Francis Pinter.

Ventola, E. 1987b. "Textbook dialogues and discourse realities". Teoksessa Lörscher, W ja Schulze R. (toim.) 1987. Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Foreign Language Teaching Methodology. Tübingen: Günter Narr Verlag, 399-411.

Ventola, E. 1987c. "Autenttisista keskusteluista ja oppikirjojen keskustelumateriaaleista kielten opetuksessa". Teoksessa Hirvonen, P. (toim.)1987. Language and Learning Materials (AFinLA Series, 44). Joensuu: AFinLA, 59-75.

Ure, J. 1971. "Lexical density and register differentiation". Teoksessa Perren, G. E. & Trim, J. L. M. (toim.)1971. Applications of Linguistics: Selected Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 1969. Cambridge: Cambridge University Press, 443-452.

IV KIELENOPPIJA KUVAA TYÖSKENTELYPROSESSIAAN

Sonja Tirkkonen-Condit
Savonlinna School of Translation Studies
University of Joensuu

TEKSTIN TULKINTA KÄÄNNÖSPROSESSIN OSANA

ABSTRACT

INTERPRETATION OF MEANING IN TRANSLATION

This paper reports on some findings from a think-aloud protocol study of translation which suggest that novices in translation manifest two strategies of interpreting text meaning: the globalist strategy combines bottom-up and top-down processing, whereas the localist strategy resorts to bottom-up processing alone. The localist strategy seems to be fatal to the translation product in that it provokes no higher-order frames, which in turn could act as safeguards against mutually contradictory or 'impossible' propositions or presuppositions in the translation product.

Kääntämistä pidetään usein varsinkin maallikkopiireissä puhtaasti kielellisenä prosessina. Kuvitellaan, että kun osaa kohdekieltä, niin osaa myös kääntää tekstin kuin tekstin. Yleinen on myös sellainen käsitys, että käännösongelmat ovat lähinnä sanasto-ongelmia. Ammatti-ihmiset tietävät, ettei tekstiä pysty kääntämään, ellei sen sisältöä ymmärrä. Kielen ymmärtämistä tutkineet puolestaan tietävät, että ymmärtäminen tarkoittaa tekstin kanssa 'seurustelua' eli tekstin sisältämien potentiaalisten merkitysten ja implikatuurien suhteuttamista ja sopeuttamista siihen, mitä ihminen jo ennestään tietää ja tuntee. Sanon tätä tekstin kanssa seurustelua tekstin tulkinnaksi. Tekstin tulkinta merkitsee kannan ottamista siihen, mitä tekstin kirjoittaja tarkoittaa sillä mitä sanoo. Kääntämistä silmällä pitäen tulkinta on erityisen välttämätöntä, koska kääntäminen merkitsee valintaa ja kompromissien tekemistä. Kuten esim. Blum-Kulka (1986) on osoittanut, kaikkea tekstin potentiaalisista merkityksistä ei milloinkaan pystytä sisällyttämään käännökseen.

Käännöstehtävä voi olla todella paljastava koetehtävä, kun halutaan saada tietoa siitä, miten eri tavoin ihmiset lukemiaan tekstejä tulkitsevat. Pelkkä valmis käännös ei kuitenkaan pysty paljastamaan sitä, millaisilla eri strategioilla ihmiset pyrkivät lukemiaan tekstejä tulkitsemaan. Tulkintaprosessin ymmärtämiseen pelkkä käännös ei riitä.

Opetettuani kääntämistä useita vuosia minulle syntyi sellainen mielikuva, että kääntäjäopiskelijoissa oli kahdentyyppisiä tulkitsijoita, niitä jotka lähestyivät tehtävää puhtaasti kielellisenä harjoituksena ja niitä, jotka lähestyivät sitä tulkinnallisena haasteena. Tämä mielikuva syntyi tuotosten eli valmiiden käännösten perusteella. Kun ryhdyin tutkimaan käännösprosessia empiirisesti ns. protokollatutkimuksen avulla, oli eräänä tavoitteenani saada selville, oliko mielikuva kahdesta tekstin tulkitsijatyypistä oikea.

Protokollatutkimuksessa koehenkilöä pyydetään verbalisoimaan ajatuksensa eli ajattelemaan ääneen samalla kun hän suorittaa hänelle annettua tehtävää. Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena oli saada selville, minkälaisia tietoisia päätöksiä koehenkilöt tekivät kääntäessään suomeksi heille annettua englanninkielistä lähdetekstiä tehtävänannon mukaisesti. Erityisesti minua kiinnosti saada selville, miten suurta osaa päätöksistä voitaisiin pitää lähinnä lingvistisinä, kielellisiin kriteereihin perustuvina päätöksinä ja miten suurta osaa puolestaan ei-kielellisinä, maailmantietoon ja laajempaan kontekstiin perustuvina päätöksinä. Tätä puolta tutkimuksesta olen raportoinut toisaalla (Tirkkonen-Condit 1987) enkä tässä puutu siihen lähemmin.

Tässä alustuksessa puhun vain erityyppisistä tekstin tulkitsijoista. Koetehtävänä käytin liitteessä 1 olevaa tekstiä ja tehtävänantoa, ja ohjeeksi annoin sen, että kääntäjä pyrkisi ajattelemaan ääneen niin paljon kuin mahdollista käännöstehtävää suorittaessaan. Miettimistauot toki sallittiin, muutenhan tehtävän suorittaminen ei olisi ollut mahdollista. Koehenkilöt olivat kääntäjänkoulutuslaitoksen opiskelijoita. Tarkastelen seuraavassa kolmea koehenkilöä, jotka edustavat käännössuorituksensa perusteella kolmea eri tasoa: ammattitasoa, puoliammatillista tasoa ja aloittelijatasoa. Tarkastelen heidän tekstin tulkintaansa sen materiaalin valossa, jota sain heidän tuottamistaan suullisista raporteista, jotka äänitin ja litteroin.

Kolme koehenkilöä jakaantuvat karkeasti ottaen kahteen ryhmään sen perusteella, miten he pyrkivät ratkaisemaan tekstin tulkintaan liittyviä kysymyksiä. Nimitän näitä ryhmiä globalisteiksi ja lokalisteiksi. Globalisteja ovat ne, jotka käyttävät tekstin tulkinnassa hyväkseen, paitsi tekstin yksityiskohtia, myös tekstin kokonaisuutta ja lisäksi tekstin ulkopuolista maailmantietoaan sekä omaa päättelyään. Lokalisteja ovat ne, jotka tulkitsevat tekstiä pelkästään kohta kohdalta. Jos halutaan tarkentaa tätä jakoa eri prosessointistrategioiden avulla (ks. esim. Faerch ja Kasper 1986:9), globalistit ovat niitä, jotka käyttävät sekä top-down että bottom-up -prosessointia, kun taas lokalistit turvautuvat yksinomaan bottom-up -prosessointiin.

Koehenkilöissäni oli kaksi ensimmäisen vuoden opiskelijaa (A ja B) ja yksi viidennen vuoden opiskelija (C). Ensimmäisen vuoden opiskelijat olivat tekstin tulkitsijoina erilaisia, toinen (A) oli globalisti ja toinen (B) lokalisti, ja viidennen vuoden opiskelija oli globalisti. Annan muutamia esimerkkejä molemmista tekstin tulkintatavoista. Esimerkit ovat sellaisia protokollajaksoja, joissa koehenkilö tekee tekstin tulkintaan liittyvän päätöksen tai päätöksiä.

Esimerkissä (1) on kysymyksessä päätöksen teko siitä, miten on tulkittava tekstin otsikossa oleva sana 'evolution'.

(1) kehitys (1.0) opp::ia (3.0) (( )) (6.0)
evolution oo mikään kehitysoppi = = se on kehitys
yleensäkin (12.0) (korjaa kirjoitettua käännöstä)
jospa siihen laittaisi kehityksen (8.0)
——> tai ei se ihmisen kehitys ole koska (1.0) ihminenhän on nyt vasta tulos tästä (20.0) mmm (.)
jospa laittaisi tällee sen = = kehityksen (4.0)
mmm (.) vaiheita (4.0) eli (6.0) olemassaolomme
perusteet (15.0)
(A: 17,46 - 19,02)

Koehenkilö nojautuu tulkinnassaan globaaliin lähestymistapaan. Se näkyy esimerkissä nuolen osoittamassa kohdassa, jossa on tekstin kokonaisuudesta ja kääntäjän maailmantiedosta johdettu kommentti 'ei se ihmisen kehitys ole koska ihminenhän on nyt vasta tulos tästä'. [1]

Toisessa esimerkissä on kysymyksessä päätöksenteko siitä, miten nimitettäisiin sitä paikkaa, jossa luento on pidetty. Lähdetekstissä nimike on 'science lecture theatre'. Taas nuoli osoittaa kohdan, jossa kääntäjä ottaa oman maailmantietonsa mukaan yrittäessään ratkaista tekstin tulkintaan ja samalla kääntämiseenkin liittyvää ongelmaa.

(2) tänne olen laittanu että tiedeluentojen luentosali
mutta se = = toistoa tulee siinä (1.0) mm (10.0)
ja tämähän siis tämä lecture theatre nii sehän
(1.0) käy jo (2.0) (yhtenä jo siks) luentosaliks
(2.0) mm (3.0) Bloomsburyn (5.0)
jos tähän laittas ihan vaan (2.0)
tämän poistas tästä ja sanos että tiedeluentosali
(4.0)
en yhtään tiijä = = en ole ikinä (1.0) kuullu
niinku että millä tavalla sanottais (2.0)
→ ne on ollu vaan ihan mitä minä oon kuullu ni ne
on ollu luentosaleja (1.0) se on sitten ollu
erikseen että minkä missä se on ollu se paikka
mutta miten tällanen sitte (2.0) oikeen voi sanoa
(9.0)
(A: 68,47 - 70,02)

Esimerkissä (3) kääntäjän maailmantieto ja tekstistä saatu tieto ovat perustana sille, että kääntäjä eksplisoi tekstiä lisäämällä suomennokseen sanan 'elolliset'. Kyseessä on se, miten tulkitaan lähdetekstin 'first creatures'.

(3) sitte seuraava = = emme (2.0) emme voi tietää
(7.0) nyt tuli se ensimmäinen creatures (.)
miltä (2.0) ensimmäiset (2.0)
→ creatures = = pannaan elolliset olennot (1.0)
se on ihan hyvä lisätä siihen (2.0) vaikka ne
oiskin jotain solujakin niin onhan ne elollisia
.hh (3.0)
(C: 19,02 - 19,32)

Esimerkit (4), (5) ja (6) havainnollistavat lokaalista lähestymistapaa. Päätöksenteko näyttäisi olevan riippuvainen ainoastaan tulkittavan kohdan välittömässä kontekstissa olevasta tekstinkohdasta tai sitten ratkaisu saadaan sanakirjasta.

Esimerkissä (4) pohdinnan kohteena on jälleen 'first creatures'. Esimerkistä käy ilmi, että kääntäjä ei käytä tekstistä saatavaa tietoa hyväkseen. Tästä on lopputuloksen eli valmiin käännöksen kannalta kohtalokkaita seurauksia.

(4) mites ne oli sanottu täällä (3.0)
miltä = = first creatures = = ensimmäiset ihmiset
(1.0) näyttivät (6.0)
elikkä me emme (.) ensimmäiset olennot (1.0)
näyttivät (2.0)
mitähän ne vois sujuvalla soo- suomen kielellä nuo
alkuihmiset olla (25.0)
———> minä laitan taas että nämä alkuihmiset (3.0)
en tiijä onko sillä joku aivan m- (.) jos se
tarkotta ihan jotain muuta (1.0)
sitten nämä alkuihmiset muuttuivat johonkin
suuntaan hiukkasen (11.0)
(B: 42,00 - 44,02)

Esimerkissä (4) nuoli osoittaa sitä kohtaa, jossa kääntäjä tekee päätöksen. Päätöskriteereitä ei eksplisoida ja ainoaksi kommentiksi jää epävarmuuden ilmaiseminen siitä, onko tehty ratkaisu oikea.

Esimerkissä (5) turvaudutaan sanakirjaan merkityksen löytämiseksi. Maailmantieto tosin pilkahtaa esiin nuolen osoittamassa kohdassa, mutta sen ei anneta vaikuttaa lopputulokseen.

(5) mm sen vois laittaa (3.0)
tämän hän tekee (3.0) pistämällä (7.0) mm oudot
(1.0) tietokoneolennot (3.0) kehittämään (1.0)
vielä (3.0) oudompia (2,0) tietokoneolioita (3.0)
———> minä vaan mietin että onko tässä mitään järkee
(naurua) (18.0) (hakee sanakirjasta)
joo luonnoton (1.0) mm se onki parempi ku mä
mietin
mä en tienny kun tuon outo vaan tuolle weirdille
(4.0) luonnoton (3.0)

tämän hän tekee (1.0) pistämällä (4.0) luonnottomat
(2.0) mm (.) tietokone- (1.0) olennot (4.0)
kehittämään (1.0) (( )) (3.0) suunnittelemaan vielä
(B: 36,10 - 37,30)

Esimerkissä (6) pohditaan 'evolve'-verbin tulkintaa. Tulkinta on ilmeisen oikea, vaikka siihen on päädytty vain kyseisen tekstinkohdan perusteella.

(6) ohjelmoimalla (1.0) luonnottomat (.)
tietokoneolennot (.) kehittymään vielä (3.0)
evolve (1.0)
ei kehittämään = = evolve into (.)
---> mitähän se vois olla (13.0)
evolve into (.) oisko se niinku että .hh (3.0)
tämän hän osoittaa (1.0) ohjelmoimalla (.) nämä
luonnottomat (2.0) tietokoneolennot .hh vielä
luonnottomimmaksi (5.0)
voisko se aatella että evolve into (.) no tavallaan
se mennee jo vähän niinku refleksiivi = = voisko
se olla (naurua) (2.0) täytyyhän tähän jotain
laittaa (naurua) (.)
(B: 38,30 - 39,05)

Nämä esimerkit olen ottanut esille havainnollistaakseni omaa luokitustapaani eli antaakseni käsityksen siitä, minkälaiset päätökset olen luokitellut lokaalisiin kriteereihin perustuviksi ja mitkä taas globaaleihin kriteereihin perustuviksi. Lokaalinen tekstin tulkintatapa ei sinänsä ole arveluttava eikä sinänsä saa aikaan lopputulokselle haitallisia seurauksia. Myös globalisteiksi luokittelemani kääntäjät käyttivät lokaalista tulkintaa. Yksinomaisena tulkintatapana lokaalinen tulkinta kuitenkin näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan kohtalokas lopputuloksen kannalta. Liitteeseen 2 olen ottanut lyhyen jakson kustakin käännöksestä, ja näitä jaksoja vertailemalla kohtalokkuus ilmenee. Koehenkilö B, joka siis on lokalisti, on hyväksynyt oman tekstinsä sisällöiksi seuraavanlaisia väittämiä tai olettamuksia: Tekstissä on hänen mukaansa kysymys siitä, mikä sai aikaan sen että neljä miljardia vuotta sitten alkuihmiset rupesivat kehittymään nykyihmisen suuntaan. Edelleen hänen tekstinsä mukaan on mahdollista panna 'luonnottomat' tietokoneolennot suunnittelemaan uusia tietokoneolentoja.

Yksinomaisesta bottom-up -prosessoinnista on tämän tekstin kohdalla se seuraus, että kääntäjä ei näe metsää puilta. Hänen ajattelussaan teksti ei aktivoi niitä maailmantietoa jäsentäviä kehysrakenteita (frames), joiden ansiosta tekstistä voi päätellä esim. sen, että teksti käsittelee evoluutiota elollisen elämän kannalta aikojen alusta, eli lähtien ajasta neljä miljardia vuotta sitten. 'Oliot' ei siis mitenkään voi tarkoittaa ihmistä tai mitään ihmiseen verrattavaa olentoa, alkuihmistä, joka voisi olla tyytyväinen tai tyytymätön olotilaansa ja sitten ikään kuin ryhtyä kehittymään nykyihmiseksi.

Tässä tekstissä yleisimmän tason kehysrakenteina tulevat mieleen juuri evoluutio, elämän synty ja elollisen elämän kehitys. Yksinomainen bottom-up -prosessointi ei näytä tekevän mahdolliseksi yleisimmän tason kehysrakenteista implikoituvan tiedon hyväksi käyttämistä. Yleisimmän tason kehysrakenteiden implikoima maailmantieto jää pois tekstin tulkinnasta, millä on se seuraus, että tekstiin voi jäädä keskenään ristiriitaisia propositioita tai tekstin kokonaisuuden kannalta mahdottomia presuppositioita. Yleisimmän tason kehysrakenteet ilmeisesti toimivat eräänlaisena sensorina tekstin tulkinnassa. Ne estävät mahdottomat ja keskenään ristiriitaiset tulkinnat.

HUOMAUTUKSET

1. Protokollassa suluissa olevat luvut tarkoittavat taukojen pituutta sekunneissa. Alleviivatut luvut tarkoittavat niitä taukoja, joiden aikana koehenkilö kirjoittaa tuottamaansa käännöstä. Muut litteroinnissa käytetyt merkit noudattavat keskusteluntutkimuksessa käytettyjä konventioita (ks. esim. Levinson 1983: 369-370).

KIRJALLISUUSVIITTEET

Blum-Kulka, S. 1986. "Shifts of Cohesion and Coherence in Translation". Teoksessa House, J. ja Blum-Kulka, S. (toim.), 17-35.

Faerch, C. ja Kasper, G. 1986. "Procedural Knowledge as a Component of Foreign Language Learners' Communicative Competence". AILA Review 3, 7-23.

House, J. ja Blum-Kulka, S. (toim.) 1986. Interlingual and Intercultural Communication. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Levinson, S.C. 1983. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.

Tirkkonen-Condit, S. 1987. "Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study." AILA:n maailmankongressissa pidetty esitelmä. Julkaistaan J. Gibbonsin, H. Nicholasin ja M.A.K. Hallidayn toimittamassa kongressijulkaisussa, jonka kustantaa John Benjamins.

LIITE 1: TEHTÄVÄNANTO JA LÄHDETEKSTI

Käännös englanti-suomi

Tehtävänanto: New Scientist -lehdessä n:o 1477 10.10.1985 on esitetty tohtori Richard Dawkinsin evoluutiota käsittelevä luento. Luento pidettiin 2.11.85 Bloomsbury Science Lecture Theatressa Lontoossa. Luento tallennettiin TV:lle, ja Yleisradio on hankkinut nauhan Suomeen esitettäväksi tieteitä käsittelevässä sarjassa vuoden 1986 aikana. Tehtävänne on laatia tiedesarjan tätä jaksoa koskeva esittely Helsingin Sanomien Radio- ja TV-sivulle käyttäen hyväksi New Scientist -lehdessä ollutta esittelyä. Esittelyn maksimilaajuus on suunnilleen sama kuin lähdetekstissä.

Ohessa on käyttöönne New Scientistin teksti, jolla Dawkinsin luento esitellään.

MOLECULE DISCUSSIONS

Evolution Step by Step, or Why we Exist

Richard Dawkins

Bloomsbury Science Lecture Theatre;
Discussion, Saturday, 2 November, at 3.00 pm

We are the most complicated things in the known Universe. We could not possibly have just sprung into being as the Bible says. Complicated things have to be put together in stages, by slow, gradual degrees. We cannot know what the first creatures looked like, 4000 million years ago. All we can be sure about is that they must have been far simpler than us, simple enough to have arisen by random luck. Then they changed into something a tiny bit different, which changed into something a tiny bit different again, which changed... and so on until they finally changed to us. In his discussion, Dr Dawkins will illustrate the principle of lots of small changes adding up to one big change and all this he will do by making weird computer creatures evolve into even weirder computer creatures.

* * *

Dr Dawkins teaches zoology at New College, Oxford University. He is the author of **The Selfish Gene** (the subject of a "Horizon" programme on BBC television) and **The Extended Phenotype**. His new book, called **The Blind Watchmaker**, published by Longmans, is coming out next year.

BEST COPY AVAILABLE

LIITE 2: OTTEITA KOEHENKILÖIDEN KÄÄNNÖKSISTÄ

Koehenkilö A (1. vuosikurssin opiskelija; globalisti)

Kehitysopin uusia suuntaviivoja

Tohtori Dawkins luennoi Bloomsburyn Tiedeluentosalissa 2.11. tänä vuonna aiheenaan 'Kehityksen vaiheita 1. olemassaolomme perusteet'.

Olemme tunnetun maailmankaikkeuden monimutkaisimpia olentoja. Emme voineet mitenkään syntyä äkillisesti, kuten Raamatussa esitetään. Monimutkaiset olennot ovat kehittyneet hitaasti ja vähitellen, asteittain. Emme voi tietää, minkälaisia ensimmäiset olennot 4000 miljoonaa vuotta sitten olivat. Voimme olla varmoja vain siitä, että heidän on täytynyt olla paljon yksinkertaisempia, niin että ne ovat voineet syntyä sattumalta. Tästä alkumuodosta alkoi pitkä vähittäisten muutosten kausi. Tämän kehityksen tuloksena on syntynyt ihminen sellaisena kuin me sen tunnemme.

Luennossaan Dr. Dawkins tulee havainnollistamaan periaatteen, kuinka monesta pienestä muutoksesta muotoutuu yksi suuri muutos. Apunaan hän käyttää tietokonetta, jolla hän saa oudot tietokoneoliot kehittymään vielä oudoimmiksi.

Dr. Dawkins opettaa eläintiedettä New Collegessa Oxfordin yliopistossa. Hän on kirjoittanut kirjat 'The Selfish Gene' (esitetty BBC:n 'Horisontti'-sarjassa) ja 'The Extended Phenotype'.

Koehenkilö B (1. vuosikurssin opiskelija; lokalisti)

Kehitys asteittain tai miksi olemme olemassa

Tohtori Dawkins toimii eläintieteiden opettajana New Collegessa Oxfordin yliopistossa. Hänen kirjojaan ovat mm. "Itsekäs geeni" ja "Tarkka tutkimus fenotyypistä". Dawkins'in uusin teos, "The Blind Watchmaker", ilmestyy ensi vuonna.

Tohtori Dawkins'in mukaan me olemme tunnetun maailmankaikkeuden monimutkaisimpia olentoja. Meitä ei ole mitenkään voitu yht'äkkiä vain luoda ihmisiksi, kuten Raamatussa sanotaan. Monimutkaisia asioita täytyy yhdistellä vaiheittain, hitaasti. Me emme voi tietää, minkä näköisiä ensimmäiset olennot olivat 4000 miljoonaa vuotta sitten. Voimme olla varmoja ainoastaan siitä, että heidän on täytynyt olla paljon yksinkertaisempia kuin me, tarpeeksi yksinkertaisia tyytymään sen hetkiseen olotilaansa.

Kuitenkin nämä alkuihmiset muuttuivat jonkin verran, mikä muutti heitä taas hiukan eri tavalla jne., kunnes he lopulta muuttuivat nykyihmisen kaltaisiksi.

Ohjelmassaan tohtori Dawkins havainnollistaa periaatteen, jolla monet pienet muutokset yhdessä aikaansaavat yhden suuren muutoksen, ohjelmoimalla tietokoneolennot suunnittelemaan itsensä yhä luonnottomimmaksi.

Koehenkilö C (5. vuosikurssin opiskelija; globalisti)

Evoluution askelissa

Me ihmiset olemme tunnetun maailmankaikkeuden monimutkaisimpia olentoja. Ei ole mahdollista, että olisimme yhtäkkiä syntyneet tyhjästä, kuten Raamatussa väitetään. Kaltaisemme monimutkaiset olennot on rakennettava asteittain, hitaasti, vähitellen. Emme voi tietää, miltä ensimmäiset elolliset olennot 4 miljardia vuotta sitten näyttivät. Tiedämme varmasti vain sen, että niiden on täytynyt olla hyvin paljon yksinkertaisempia kuin ihminen, kyllin yksinkertaisia, jotta ne ovat voineet syntyä sattumalta. Sitten tapahtui ensimmäinen pieni muutos, jota seurasi uusi pieni muutos, jota seurasi jälleen pieni muutos - ja niin edelleen, kunnes kyllin monien muutosten jälkeen syntyi ihminen. Tänä iltana Yleisradion Ykkösverkossa esitettävässä televisioidussa luennossa Oxfordin yliopiston eläintieteen tohtori Richard Dawkins havainnollistaa tätä suureen muutokseen johtavaa pienten muutosten ketjua kehittelemällä omituisista tietokoneolennoista vieläkin omituisempia asteittaisessa evoluutiossa.

Anneli Kauppinen
Hyvinkää

TEKSTIN LUKEMINEN ON LUOVAA ONGELMANRATKAISUA

ABSTRACT

SOME DESCRIPTIONS OF READING PROCESS

This paper consists of descriptions given by nine high school students about their text reading processes. The students analyzed their freely chosen expository texts with help of the so called **schema of the assiciative relationships**. The descriptions of processes were very clear and they were much alike. The students told, that the method had been laborious, but it had radically helped to understand the main ideas of the texts. With help of the method the reader brokes down the rhetoric structure of the text, but anyway it helps her/him to realize what is essential in the text. The method had also enriched the reading process.

Koulutusjärjestelmämme yksi yleisimmin mainittu puute on se, ettei se kykene kyllin hyvään ajattelutaitojen opettamiseen. Siitä millaisia ovat esimerkiksi työelämässä tarpeelliset ajattelutaidot, on esittänyt kantansa mm. professori Vilkko Virkkala, joka on erään suuren teollisuuslaitoksen tutkimus- ja tuotekehitysjohtaja. Hänen mielestään koulutusjärjestelmässämme tähdennetään ensi sijassa kapea-alaisen analyysin merkitystä. Sen sijaan luovaa ongelmanratkaisukykyä ei harjaannuteta eikä arvosteta vielä korkeakouluissakaan. Virkkala toteaa myös, että tiedotusvälineet eivät kuvaa juuri koskaan luovan ongelmanratkaisun vaiheita. Esimerkiksi murhia tavallinen TV-katsoja on nähnyt tuhansia, mutta ongelmanratkaisun vaiheita hän ei ehkä ole saanut seurata koskaan (Virkkala 1988 a, 1988 b).

Virkkalan ajatukset ovat nähdäkseni erinomaisen hyvin sovellettavissa humanistisiin aineisiin - ja oppimiseen yleensä. Mielestäni tekstin lukemisprosessi on yksi esimerkki luovasta ongelmanratkaisutilanteesta. Sitä ei kouluissa eikä korkeakouluissa ole kuitenkaan systemaattisesti opetettu eikä sen vaiheita ole kuvattu. Sen sijaan on perinteisesti keskitytty rajattuihin, jo ratkaistuihin ongelmiin, kuten lauseenjäsennykseen ja kieliopillisten kategorioiden tunnistamiseen.

Tilanne on onneksi vähitellen paranemassa. Tämä näkyy esimerkiksi prosessikirjoittamisen suosion lisääntymisenä. Myös kielen kääntämistä on alettu tutkia informaation prosessointitoimintana. Muun muassa tässä kirjassa on Sonja Tirkkonen-Conditin valaiseva kuvaus kääntämisprosessista.

Dosentti Leena Laurisen kehittelemä teoria merkityssuhteista on johdattanut minut käytännön opetustyössä lähelle sitä tilannetta, että olen voinut seurata ja ohjata tekstin ymmärtämisprosessia. Aiemmin olen joutunut tyytymään valmiiden tekstipohjaisten kirjoitelmien arviointiin.

Teetin viime kevätlukukaudella Sibelius-akatemian opiskelijoilla uutistyyppisen referaatin heidän itse valitsemastaan asiatekstistä. Siihenastisen kokemuksen perusteella tiesin, että referaatin tekemisessä on tärkeintä lähtötekstin ymmärtäminen. Huolellinen lukemisvaiheen ohjaus myös takaa parhaiten referaatin onnistumisen.

Pyysin opiskelijoita tuomaan mukanaan jonkin asiatekstin, joka heidän mielestään on hyvä ja kiinnostava. Aihe oli täysin vapaa. Heidän valitsemistaan teksteistä osa oli musiikkialan lehdistä, osa muista aikakauslehdistä, ja joku opiskelija oli valinnut yhtenäisen jakson tenttikirjastaan.

Olin jo edellisellä kerralla esitellyt uutisen kirjoittamisen periaatteet - ne ohjaisivat referaatin muotoa ja tyylin valintaa. Nyt keskityttiin tekstin lukemiseen.

Opiskelijat saivat eteensä merkityssuhdekaavion (Laurinen - Kauppinen 1986, Kauppinen - Laurinen 1988), ja heita pyydettiin tekstiä lukiessaan pohtimaan, mikä on sen pääkäsite. Kun pääkäsite oli löytynyt, se tuli sijoittaa kaavioon X:n paikalle. Pääkäsitteen määrittelyssä jouduin auttamaan joitakuita.

Seuraava vaihe olikin se, että opiskelijat ryhtyivät etsimään tekstistään vastauksia kaavion kysymyksiin ja kirjoittamaan niitä muistiin. Tähän kului aikaa noin tunti. Referaatin he sitten kirjoittivat kotonaan. Kun referaatti oli valmis, pyysin opiskelijoita kuvaamaan kirjallisesti tätä juuri läpikäymäänsä analyysi- ja kirjoitusprosessia. Seuraavassa on yhdeksän opiskelijan kuvaus lukemisen ja kirjoittamisen vaiheista. Olen lisännyt kunkin tekstin alkuun ingressiksi maininnan mielestäni tärkeimmistä esiin tulevista seikoista.

Opiskelija SM:

Pääkäsite ei ollut heti selvä.
Järkevien ajatusten löytäminen
tuotti iloa ja kiinnostus lisääntyi.

"Referoitava teksti tuli analyysin myötä paljon ymmärrettävämmäksi kuin alussa. Vaikeutena oli löytää tekstin pääkäsite, joka ei ollutkaan se, mita ensin luulin. Alakysymykset toivat esille tekstin keskeisen asian. Sen jalkeen kun pääkäsite, yläkäsite sekä alakäsite oli selvitetty, tekstin hahmottamisessa ei enää ollut vaikeuksia, teksti kiinnosti analyysin kanssa aivan eri tavalla kuin ilman sitä. Oli miellyttävää huomata löytävänsä alakysymyksiin järkeviä vastauksia tekstin sisällöstä."

Opiskelija PN:

Epäolennainen erottui olennaisesta.

"Tekstin lukemisen jälkeen kokonaisuus ei vielä hahmottunut. Jotkut asiat olivat heti selkeitä, toiset taas eivät. Tosin väliotsikot auttoivat tekstin hahmottamisessa.

Analyysin jälkeen huomasin monia kohtia, joita en aluksi löytänytkään. Ja tietenkin kokonaisuus ja nimenomaan pääasiat hahmottuivat selkeästi. Tärkeintä mielestäni oli epäolennaisten kohtien poissulkeminen, joka toteutui analyysin avulla.

Kun kotona otin muistiinpanot käteeni, oli hyvin helppoa tehdä niistä referaatti. Huomasin, että jos muistiinpanoja ei olisi ollut, aikaa olisi vierähtänyt monta kertaa enemmän."

Opiskelija AM:

Menetelmä on vaivalloinen mutta palkitseva. Se auttoi irrottautumaan tekstin orjallisesta seuraamisesta.

"Referoinnissa koen yleensä ongelmana sen, että seuraan alkuperäisen tekstin rakennetta liian orjallisesti - tällöin referoin kappaleen kerrallaan ja huomaan pian tekstin sisältävän aivan liian paljon epäoleellisia yksityiskohtia. Tekstin pääkäsitteen, sen syiden ja seurausten, asiayhteyksien ja aikasuhteiden etsiminen auttoi pääsemään irti tästä ongelmasta. Etsiessäni ja pohtiessani edellä mainittuja asioita, jouduin porautumaan tekstiin pintaa syvemmälle, ja keskeiset asiat ikään kuin nousivat esiin.

Tottumattomalle tällainen tapa lukea on melko hidas - tosin uskon senkin taidon paranevan harjoittelemalla. Mutta sen ajan, jonka kenties menettää lukiessa ja analysoidessa, saa varmasti takaisin referaatin kirjoitusvaiheessa. Vaivan palkkana on nopean tiedonhankinnan kannalta tarkoituksenmukainen referaatti."

Opiskelija JP:

Analyysi suo vapauden omiin painotuksiin.

" - - Teksti <haastattelu "Avantgarden ääni"> oli luettuna mielenkiintoinen, mutta sen analysointi ja tiivistäminen lukemisen jälkeen tuntui vaikealta - ei oikein tiennyt, mikä tekstin pääsisältö tai teema oli.

BEST COPY AVAILABLE

Analysointi mallikysymysten avulla oli työläin vaihe koko prosessissa, mutta sen tehtyäni itse asia selkiytyi ratkaisevasti. Sen jälkeen eivät tekstin muoto ja rakenne enää hämänneet.

Itse kirjoittaminen ei sitten ollut enää kovin vaikean tuntuista. Koetin sanoa tärkeimmän ja kiinnostavimman ensiksi. <Kirjoittaja viittaa tässä uutisen muotoon.> Lopuksi arvelutti ainoastaan referaatin lyhyys - olinko pelkistänyt liikaa? Tässä tajusin, että olen kirjoittanut sen asian, joka itselleni tekstissä oli tärkeintä. Ehkä joku muu olisi painottanut toisin."

Opiskelija KKä:

Sekavan tekstin ajatus hahmottui.

"Teksti oli aluksi hieman sekava, mikä johtui varmaankin siitä, että se oli haastattelu ja että ainakin alkupuolella Suzukin puhe siirtyy jo toiseenkin asiaan ja haastattelijan täytyy palata taaksepäin.

Analyysin jälkeen teksti hahmottui paremmin jo muutamankin kysymyksen avulla. Tuntui, että helpointa oli panna asioita paperille siinä järjestyksessä kun niitä tuli esille ja selvaksi analyysikaavion avulla."

Opiskelija HP:

Eri puolilla tekstiä olevat asiat voi referaatissa liittää yhteen. Kirjoittamisvaihe oli helpompi kuin analyysi.

"Teksti tuntui ensimmäisen lukukerran jälkeen mielenkiintoiselta, en huomannut sen pituutta, ja referaatista oli tulla ihan liian pitkä. Monisteen apukysymyksiin vastaaminen selkeytti, jaotteli tekstiä.

Ensimmäisen analyysin jälkeen reunahuomautuksia ja muistiinpanoja oli niin paljon, että osa oli jätettävä referaatista pois. Toisaalta, kun alkuperäistekstissä puhuttiin samasta asiasta - tässä tapauksessa esim. mainostamisesta - useassa eri kohdassa, olin tehnyt siitä monet merkinnät, jotka referatissa liittyivät yhteen.

Hankalin vaihe oli analyysi. Muistiinpanoista referaatiksi -vaiheessa vain oleellisimman esittäminen lyhyesti ja ytimekkäästi oli vaikeaa."

Opiskelija KKo:

Menetelmä auttoi näkemään laajempia asiayhteyksiä.

"Luin tekstin vasta kun olin saanut kaavion eli apukysymykset.

Ensi lukemalta tekstistä jäi kovin henkilöhistoriapainotteinen kuva. Analyysikysymysten avulla hahmottui paremmin kuva henkilön sijoittumisesta historiallisiin yhteyksiin ja hänen merkityksestään säveltäjänä.

Muistiinpanovaiheen jälkeen tein disposition helpottamiseksi summittaisen kappalekohtaisen kysymyssanalistan. Sen jälkeen aloin varsinaisen kirjoittamisen. - - Varsinkin aloitus tuotti paanvaivaa. Oli myos paljon asioita, jotka olisin halunnut sanoa perakkain, mutta joku muu asia vaati paasta valiin.

Luulen etta ilman kaaviota minua olisi jäänyt vaivaamaan ne asiat, joita en saanut mahtumaan referaattiin."

Opiskelija AP:

Pohjatekstin laatu teki prosessin vaikeaksi.

"- - Koska artikkeli oli kovin luettelomainen ja erittäin kuivan tieteellinen, oli vaikeaa noudattaa antamasi monisteen ohjeita; oli vain harvoja kysymyksia, joihin pystyin vastaamaan.

Niinpa pyrinkin referaatissani loytamaan kustakin viritysjärjestelmasta kaikkein olennaisimman - siksi jätin pois myos yksityiskohtaiset kaytannon viritysohjeet. Tekstissä oli kuitenkin niin monta jarjestelmaa ja lähes pelkkaa olennaista asiaa, että referaatti paisui lahes kahden sivun mittaiseksi ja luettelomaisuus oli pakko säilyttaa. - -"

Opiskelija MM:

Tekstin muoto hajosi, ja syntyi uusi kokonaisuus.

"Valitsemani artikkeli sisälsi oikeastaan kaksi erillistä artikkelia, joten sitä lukiessani ensimmaista kertaa läpi tuntui mahdottomalta saada siita järkevaa referaattia aikaiseksi.

Saatuamme ohjeet referaatin tekoon ja alkaessani hajottaa tekstiä kysymysten avulla huomasin, että ei referaatin teko niin mahdotonta olekaan. Etsiessäni kysymyksiin vastauksia jouduin etsimaan niita joka puolelta tekstia, joten artikkeli tuli kaut taaltaan tutuksi. Itse referaatin kirjoittaminen oli lopulta melko helppoa, sillä asiat olivat ehtineet myös kypsyä ja näin muotoutua yhdeksi kokonaisuudeksi."

Edella olevissa opiskelijoiden kuvauksissa painottuvat selvimmin seuraavat seikat:

1. Analyysi on lukumenetelmana melko työläs, ainakin aluksi.
2. Menetelmän avulla hajotetaan lähtötekstin ulkoinen rakenne mutta muodostetaan selkeampi kuva tekstin aihees-

ta.

3. Analyysi rikastaa ja syventää lukukokemusta.

4. Referaatin kirjoittaminen uuteen muotoon on analyysin jälkeen vaivatonta.

5. Menetelmä auttaa erottamaan olennaisen epaolennaisesta, mutta sallii kuitenkin valinnan vapauden.

6. Menetelmä paljastaa huonon tekstin heikkoudet.

Opiskelijoiden laatimat referaatit olivat 1 - 2 liuskan mittaisia ja hyvin onnistuneita. Tarkein ominaisuus niissa oli koherenssi. Yksikään ei vaikuttanut epäyhtenäiseltä eikä isomman tekstin palasista kootulta - niin kuin on monesti laita silloin, kun referaattia kootaan lähtotekstin katkelmia yhdistelemällä.

On kiinnostavaa, että opiskelijat jotka eivät ole harjaantuneet tekstien systemaattiseen analyysiin, omaksuvat menetelmän näin pian ja pystyvät kuvaamaan lukuprosessin vaiheita. Sekin on otettava tietysti huomioon, että opiskelijat haluavat jossakin määrin miellyttää opettajaa ja antaa kauniin kuvan prosessin onnistumisesta. Tämä ei kuitenkaan selitä kaikkea, sillä näin tarkat ja keskenään samansuuntaiset kuvaukset eivät olisi mahdollisia ilman omaa kokemusta.

LAHTEET

Kauppinen, A. 1988. Asiatekstin referointi - kielenkaytön perustaito. Kielikello 2/1988.
Kauppinen, A. - Laurinen, L. 1985. Tekstejä teksteistä. Muisti- ja tekstilingvistiikan sovelluksia asiatekstin referoinnin problematiikkaan. SKS. Vaasa.
Kauppinen, Anneli - Laurinen, Leena 1988. Tekstioppi. Johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön. Kirjayhtymä.
Kielikello. Kielenhuollon tiedotuslehti. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Valtion painatuskeskus.

Laurinen, L. - Kauppinen, A. 1986. Merkityssuhteet lukemisen ja kirjoittamisen apuna. Lautamatti - Takala (toim.) AFinLAn vuosikirja 1986. Jyväskylä.

Virkkala, V. 1988a. Kulttuurimme sokea pilkku. Kanava 6/1988.

Virkkala, V. 1988b. Luova ongelmanratkaisu. Tiedon hankinta ja yhdistely toimivaksi kokonaisuudeksi. Kone Oy. Helsinki.

Sauli Takala & Marja-Liisa Siikanen
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto

OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ KOULUN AINEKIRJOITUKSESTA YHDEKSÄSSÄ MAASSA

ABSTRACT

STUDENT VIEWS ON WRITING IN NINE COUNTRIES

This paper presents preliminary results from nine countries/school systems concerning students' views of schoolbased writing. The data were obtained from representative samples of students at the end of compulsory education. Students wrote a letter of advice to a younger student who had asked how he/she should write the following year after transferring to the older student's school. Content analyses were carried out in accordance with a common coding scheme. Similar patterns were found in most school systems. Between one third and half of all advice had to do with mechanics: spelling, punctuation, grammar and handwriting. This was followed by advice related to content, organization, writing process, style and tone, and classroom tactics. Results from two school systems suggest that less proficient writers give relatively more emphasis to the surface features of text whereas the more able writers also noted text organization and stylistic requirements.

Tämä artikkeli käsittelee IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen tuloksia yhden osakokeen osalta. Tämä osakoe, ohjekirjeen kirjoittaminen nuoremmalle koulutoverille siitä, miten aineita on kirjoitettava, tuli esille tämän artikkelin kirjoittajista toisen (Sauli Takalan) esityksestä Los Angelesissa pidetyssä ensimmäisessä kansainvälisen tutkimusryhmän kokouksessa. Myöhemmin tohtori Judit Kadar-Fulop esitti oma-aloitteisesti samanlaisen tehtävän mukaan ottamista. Tehtävää ei tällöin kuitenkaan sisällytetty esikoepatteristoon, koska sitä pidettiin epätavallisena ja tarpeettomana. Muokattaessa esikoetehtäviä eri maissa tehtyjen kokeilujen perusteella esitettiin uudelleen ajatus, että oppilaat kirjoittaisivat vapaasti siitä, minkälaisiksi he kokivat kirjoittamisen ohjeet kouluissaan. Lopputuloksena olikin, että tehtävä sisällytettiin tutkimusohjelmaan.

Tehtävää pidettiin tarpeellisena kahdestakin syystä (Bauer & Purves, 1988). Ensinnäkin tehtävä nähtiin ensisijaisesti kirjoitelmana kirjoitelmasta, joka tuottaisi tietoa siitä, mitä oppilaat eri koulujärjestelmissä tiesivät ja ajattelivat koulun ainekirjoituksesta. Tällainen tieto yhdessä oppilaiden ja opettajien kyselylomakkeesta saatujen tietojen kanssa antaisi todella monipuolisen kuvan tilanteesta eri koulujärjestelmissä (ns. triangulation-menetelmä). Erikoisesti tehtävän toivottiin tuottavan tietoa oppilaiden sisäistämistä hyvän kirjoittamisen kriteereistä, siitä mitä oppilaat ajattelivat koulusta ja opettajasta sekä miten he kokivat koulun ja opettajan arvostavan tekstin erilaisia piirteitä.

Lisäksi tehtävää voitiin pitää esimerkkinä vähemmän muodollista kirjoittamista vaativista tehtävistä, jollaisia esiintyy koulussa. Tehtävässä ilmoitetaan tietty vastaanottaja, vähän nuorempi oppilas, ja kirjoittajaa pyydetään olemaan ystävällinen ja esittämään sellaista spesifiä tietoa, jota hän voi saada vain aikaisemmista kokemuksista. Tämä tieto on sellaista, että kirjoittajan pitäisi pystyä kirjoittamaan se nimenomaan omien kokemustensa perusteella.

Tehtävän instruktio oli seuraavanlainen:

> Kirjoita ohjekirje sinua kahta vuotta nuoremmalle oppilaalle, joka aikoo siirtyä kouluusi. Hän on pyytänyt sinua kertomaan minkälainen aine opettajasi mielestä on hyvä. Kirjoita ystävällinen kirje. Kuvaa siinä ainakin viittä seikkaa, joita opettajasi pitää tärkeänä, kun hän arvostelee aineita.

Kaikki tutkimuksen keskeisimpään perusjoukkoon kuuluvat - meillä 9. luokan oppilaat - suorittivat tämän tehtävän. Myös lukion kolmatta luokkaa edustavaan perusjoukkoon kuuluvista oppilaista puolet teki tämän tehtävän.

Suurin ongelma tämän tehtävän kohdalla oli sellaisen koodausohjeiston kehittäminen, jota koodaajat kansallisissa keskuksissa voisivat käyttää mahdollisimman yhdenmukaisesti.

2. Koodausohjeiston kehittäminen

Tässä jaksossa kuvataan koodausohjeiden kehittämistä oppilaiden kirjoitelmien sisällönanalyysiä varten. Ensin luonnehditaan lyhyesti koodausjärjestelmän kehittämistä ja sen jälkeen esitetään ohjeisto lopullisessa muodossaan.

2.1. Koodausjärjestelmän kehittämisen vaiheet

Aktiivinen työ tämän tehtävän koodausohjeiston laatimiseksi aloitettiin vuonna 1983. Kuten kaikkien kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen tehtävien kehittely myös koodausohjeiston aikaan saaminen vaati paljon suunnittelua, kansallisilta keskuksilta saatua palautetta ja useita laajoja uusintaversioita.

Koodausjärjestelmän ensimmäinen versio lähetettiin kansallisille keskuksille kesäkuussa 1983. Tämä versio oli 1-sivuinen luettelo, joka sisälsi 18 luokkaa, jotka käsittelivät kirjoittamisen lopputulosta, prosessia ja tilannetta luokassa kirjoittamisen aikana. Saatujen kommenttien pohjalta kansainvälinen koordinaatiokeskus laati uuden koodaussuunnitelman ja uusi ohjeisto lähetettiin johtoryhmän jäsenille kommentoitavaksi elokuussa vuonna 1983. Tämä versio oli 2-sivuinen ja siinä oli nähtävissä selvä yhteys analyyttiseen pisteitykseen, jota aineita arvioitaessa käytettiin. Siinä lueteltiin 62 muuttujaa, jotka käsittelivät sisältöä, jäsennystä, tyyliä, sävyä ja aineiden kirjoitusasua. Se sisälsi myös prosessi- ja luokkakäyttäytymiskategorian sekä luokan "muut". Esitetty arviointiskaala sisälsi 8 tasoa: blanko = ei mainittu, 1 = ehdottomasti vältettävä, 2 = selvästi merkityksetön, 3 = vähän merkitsevä, 4 = merkitsevä, 5 = hyvin merkitsevä, 6 = selvästi erittäin merkitsevä ja 7 = tehtävään/luokkaan/opettajaan sidoksissa oleva muuttuja. Mitään esimerkkejä tämän skaalan eri tasoille luokiteltavista vastauksista ei esitetty.

Kansainvälinen koordinaatiokeskus jatkoi koodausohjeiston kehittämistä aikaisempien kommenttien perusteella. Elokuussa 1983 valmistui 11-sivuinen koodausopas, joka oli olennaisilta osiltaan samanlainen kuin 2-sivuinen ohjeisto. Tässä ohjeistossa annettiin kolme esimerkkiä kuhunkin luokkaan luokiteltavista vastauksista. Aikaisempi 8-luokkainen arviointijärjestelmä säilytettiin ennallaan. Tätä versiota kommentoitiin enemmän kuin aikaisempia.

Kokonaisuutena ottaen koodausjärjestelmän vastaanotto oli positiivinen. Vain koodauksen painotetusta arvioinnista oltiin eri mieltä. Suhteellisen tärkeyden arvioimisen nähtiin vievän huomattavasti enemmän aikaa ja tuottavan paljon enemmän vaivaa kuin mitä pelkkä koodausluokan tunnistaminen ja käyttö vaati. Oltiin myös sitä mieltä, että yksinkertaisempi vähemmän päättelyä vaativa järjestelmä tuottaisi luotettavampia tuloksia ja helpottaisi kansainvälisten vertailujen suorittamista. Eri arviointiluokista annettuja esimerkkejä pidettiin liian heterogeenisinä ja toisinaan jopa ristiriitaisina.

Lisäksi toivottiin, että koodausohjeistossa esitettäisiin ensin ne pääperiaatteet, joita oli käytetty koodausjärjestelmän rakentamisessa. Myöskin haluttiin saada tarkkoja ohjeita siitä miten oppilaiden kirjoitelmien otanta tulisi suorittaa ja koodaajat valita.

2.2. Lopullinen ohjeisto

Lopullinen versio, joka oli peräisin kesäkuulta 1985, uudistettiin esitettyjen korjausehdotusten pohjalta. Johdannossa esitetään uuden version yhteydet aikaisempaan teoreettiseen työhön, joka kohdistui 1) kirjoitustehtävien valintaan ja tehtävien konstruointiin sekä 2) koodausjärjestelmän kehittämiseen (ks. Gorman, Purves & Degenhart, 1988). Siinä perustellaan myös, miksi laajennetut prosessi- ja taktiikkaluokat otettiin mukaan luokitukseen.

Koodausjärjestelmä on kolminumeroinen: ensimmäinen numero ilmoittaa yhden kuudesta pääluokasta, toinen numero ilmoittaa alaluokan pääluokan sisällä ja lopulta kolmas numero identifioi tarkat ohjeet. Koodaajia pyydettiin käyttämään tarkinta mahdollista tasoa koodatessaan niin usein kuin mahdollista. Koodausjärjestelmän pääkategoriat ovat seuraavat:

1(00)	SISÄLTÖ	Yleinen, erittelemätön
		11 Asiasisältö
		12 Lähestymistapa
		13 Vaihtelevuus
		14 Yksityiskohdat
2(00)	RAKENNE	Yleinen, erittelemätön
		21 Yleisrakenne
		22 Johdanto
		23 Käsittelyjakso
		24 Kappaletaso
		25 Lopetus
3(00)	TYYLI JA SÄVY	Yleinen
		31 Johdonmukaisuus
		32 Selkeys
		33 Tyylikeinojen käyttö
		34 Persoonallisuus
		35 Sananvalinta
		36 Lauserakenteiden valinta
		37 Kappaleiden tai diskurssien valinta
		38 Koulun/opettajan vaatima tyyli
4(00)	KIRJOITUSASU	Yleinen
		41 Tekstin ulkoasu
		42 Vaadittu pituus
		43 Kielioppi
		44 Oikeinkirjoitus ja välimerkit

5(00)	PROSESSI	Yleinen
		51 Vastaanottajan valinta, valmistautuminen vastaanottajaa varten
		52 Aiheen/tehtävän valinta
		53 Ennakkovalmistelu
		54 Suunnittelu
		55 Luonnoksen tuottaminen
		56 Tarkastaminen/korjaaminen
		57 Palautteen käyttö
		58 Täsmällisyys ja ajankäyttö
6(00)	TAKTIIKKA	Yleinen
		61 Pukeutuminen/ulkoasu
		62 Osallistuminen/käytös
		63 Asenne opettajaa kohtaan
		64 Asenne tovereita kohtaan
		65 Rehellisyys
		66 Ajan/resurssien käyttö
800	LUOKITTELEMATON	

3. Koodauksen reliabiliteetti

Tätä artikkelia laadittaessa on saatavissa tarkkaa tietoa koodauksen reliabiliteetista vain Hollannin aineistosta. Koodaajia oli kaksi. Kumpikin koodasi uudelleen 30 itse koodaamistaan kirjoitelmista sisäisen stabiliteetin määräämiseksi ja 60 kirjoitelmaa toisen koodaajan koodaamista kirjoitelmista koodaajien välisen yksimielisyyden määrittämiseksi. Cohenin K:n arvoksi saatiin .85, mitä on pidettävä kohtalaisen tyydyttävänä yksimielisyystasona.

4. Päätulokset

Tässä artikkelissa ilmoitetut luvut ovat kaikki prosenttilukuja ja ne on saatu peruskoulun päättötason eli meidän peruskoulumme 9. luokkaa vastaavan perusjoukon tuloksista.

Yleiskuvan saamiseksi esitetään ensin pääluokittaisia tuloksia (taulukko 1). Sen jälkeen tulokset esitetään yksityiskohtaisemmin kunkin pääkategorian sisällä. Liitteestä 1 käyvät ilmi tarkat alakategorioittaiset tulokset kunkin maan osalta. Italian kohdalla tulokset on kuitenkin esitetty vain pääluokittain.

Kaikissa yhdeksässä maassa tilanne näyttää varsin samankaltaiselta. Kun lasketaan summat useimmin käytettyjen ohjekategorioiden järjestyksen mukaan (1= useimmin annettu ohje, 7= vähiten käytetty ohjeluokka) saadaan seuraavanlainen yleisyysjärjestys: tekstin kirjoitusasu (10), sisältö (25), rakenne (31), prosessi (34), tyyli ja sävy (36), taktiikka (58), luokittelematon (59).

TAULUKKO 1. Oppilaiden antamien ohjeiden jakautuminen (%) pääluokittain yhdeksässä maassa

Pääluokka	Chile	Engl	SLT	Suomi	Italia	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
Sisältö	13.3	14.7	23.1	19.7	24.0	9.2	20.5	13.9	12.3
Rakenne	4.1	15.0	9.7	18.3	10.0	17.0	14.5	12.9	33.3
Tyyli ja sävy	13.0	13.0	11.8	13.0	15.0	7.8	13.5	13.7	14.2
Kirjoitusasu	49.1	40.0	38.9	34.9	36.0	47.5	31.3	33.9	22.2
Prosessi	11.4	13.0	4.3	11.4	12.0	11.0	18.5	19.6	17.6
Taktiikka	1.1	2.0	1.3	1.5	3.0	1.4	1.6	0.0	0.1
Luokittelematon	1.3	0.0	0.0	0.3	0.0	6.1	0.0	4.1	0.3

Kaikissa yhdeksässä maassa Thaimaata lukuunottamatta oppilaat mainitsivat ohjeissaan useimmin kirjoitelmien kirjoitusasuun liittyviä seikkoja: yleinen ulkoasu, pituus, kieliopilliset seikat, oikeinkirjoitus ja välimerkkien käyttö. Vähiten esitettiin taktiikkaan, esim. pukeutumiseen ja käyttäytymiseen liittyviä seikkoja. Tämä luokka oli lähes yhtä usein käytetty kuin "luokittelemattomien" luokka. Yli puolessa maista, yhteensä viidessä, sisältöluokka tuli järjestyksessä toiseksi. Kahdessa maassa rakenneluokka tuli toiseksi ja yhdessä prosessiluokka oli järjestyksessä toinen. Kolmannen järjestyssijan kohdalla esiintyi jo selviä eroja. Kolmessa maassa prosessiluokka oli kolmannella järjestyssijalla, kolmessa maassa tyyli ja sävy -luokka, kahdessa sisältöluokka ja yhdessä maassa rakenneluokka. Tyyli ja sävy -luokka sai neljännen järjestyssijan kolmessa maassa (tai neljässä jos yhden maan jaettu arvojärjestys jätetään ottamatta huomioon). Neljännen sijan sai sekä rakenneluokka että prosessiluokka kahdessa maassa. Viides järjestyssija tuli (kun sidottua järjestystä ei otettu huomioon) sekä prosessi- että rakenneluokalle kolmessa maassa, tyyli ja sävy -luokalle kahdessa maassa ja sisältöluokalle yhdessä maassa.

4.1. Tekstin kirjoitusasu

Kuten edellä mainitusta käy ilmi kirjoituksen ulkoasuun liittyvät seikat painottuivat voimakkaasti. Kirjoitusasu kattoi kaikista annetuista ohjeista 22.2 %:n (Thaimaa) ja 49.1 %:n (Chile) välille jäävän osuuden (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Oppilaiden antamien ohjeiden jakautuminen (%) kirjoitusasuluokan tärkeimpien alakategorioiden mukaan

Kirjoitusasu	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Italia	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
Kokonaismäärä	49.1	40.0	38.9	34.9	36.0	47.5	31.3	33.9	22.2
Tekstin ulkoasu	18.2	11.0	7.7	2.3		11.5	7.9	8.1	3.8
Pituus/Muoto	4.7	8.0	5.6	3.3		8.4	5.5	6.4	3.0
Kielioppi	0.4	1.0	6.2	5.6		5.5	1.9	0.1	1.2
Oikeinkirjoitus ja välimerkit	26.2	19.0	18.7	7.1		21.3	16.0	17.4	4.7

Tässä artikkelissa esitettävät esimerkit ovat peräisin suomalaislasten kirjoittamista ohjekirjeistä. Kaikissa tässä artikkelissa esitettävissä näytteissä alkuperäinen oikeinkirjoitus ja välimerkit on säilytetty sellaisenaan. Gubbin, Gormanin ja Pricen (1988) toimittama englantilaislasten suorituksia kuvaava raportti on myös ollut käytettävissä. Seuraavista esimerkeistä ilmenee miten suomalaiset oppilaat muotoilivat kirjoitusasua koskevat neuvonsa:

KIRJOITUSASU

Hyvä uusi oppilas

Minun siis pitäisi neuvoa sinua minkälainen on opettajan mielestä hyvä aine. Selvä, minä yritän neuvoa parhaani mukaan.

1. Ensinnäkin aineen tulisi kirjoittaa käsialalla ja mikäli mahdollista tietenkin hyvällä ja selvällä käsialalla ja se tuo lisäpisteitä. 2. Opettajamme on aina korostanut aineen pituudesta vähintään puolitoista sivua ja tietenkin jos aine on sitäkin pitempi niin sen parempi.

3. Kolmanneksi neuvoisin kiinnittämään huomiota kirjoitusvirheisiin sillä niistä opettaja kyllä rokottaa pisteitä rutkasti.

4. Neljänneksi opastaisin sinua kiinnittämään vielä suurempaa huomiota välimerkkien käytösä, opiskele ne kunnolla oppikirjasta se auttaa paljon. Nimittäin minä en tehnyt niin, ja se kostautui molemmissa äidinkielen numeroissa. Sanon tämän sinulle siksi että ryhtyisit lukemaan ajoissa.

5. Viimeksi sanoisin että yritä käyttää paljon mielikuvitusta sillä se auttaa paljon. Sen avulla saisit varmasti tehtyä pitkän aineen ja niin kuin alussa jo sanoin se tuo lisäpisteitä.

Ei muuta kuin ZEMPPIÄ vaan ainekirjoitukselle.

Moi !

Opettaja haluaa kappalejaon, on selvää tekstiä, välimerkit paikallaan, asiallinen aihe ja kaiken huipuksi pitkä. Sorry, että ei tullu pitempää kirjettä. Etköhän sinä pärjää täällä koulussa

Morjens
M.

****

Hän pitää kuvauksellisista aineista. Aineissa täytyy olla oikein kappalejaottelu ja pilkut ja pisteet ja muut välimerkit täytyy olla oikeilla paikoillaan, etenkin pilkut ja pisteet, koska niitä käytetään jatkuvasti.

Parhaita aineita ovat tietysti opettajan kannalta ne, joissa on vähiten virheitä, tai mieluummin ei yhtään, mutta siihen tuskin kykenee kukaan, en ainakaan minä.

Aineen kirjoittaminen on toisille oppilaille vaikeaa ja toisille helppoa. Jotta aineestasi tulisi hyvä, sinun kannattaa kirjoittaa pitkä aine. Opettajamme pitää enemmän siitä, että käytetään paljon sanoja ja tuodaan esille paljon erilaisia ajatuksia. Hyvän aineen tulee tietysti olla selkeä ja järjestyksellinen.

****

Lohjalla 14.02.1984

Hei, Kai

Pyysit viimeksi kirjoittaessasi, että antaisin sinulle tietoa siitä, mitä opettajani vaatii ainekirjoitukselta. Ensiksikin opettaja vaatii, että konseptipaperin oikeaan yläreunaan on laitettava oma nimi. Toiseksi tärkeäksi asiaksi on mainittu, että konseptipaperin oikeassa reunassa on oltava kolme ruutua leveä marginaali. On sanottu, että otsikon jälkeen on jätettävä kolme riviä väliä ennen varsinaista tekstiä. Myös sisällys on tärkeä asia ainekirjoituksessa.

****

1. Aine pitää olla oikeinkirjoitettu.
2. Pituudella ei ole kovin paljon merkitystä, jos se pitempi, kuin puoli sivua
3. Käsiala on oltava hyvää, että siitä saa selvän jos se luetaan
4. Kertomus pitää olla asiallinen ja mukaansatempaava.
5. Tekstin pitää olla hyvin kirjoitettu aiheesta.

****

1. Luulisin, että opettajamme silmään pistää ensimmäiseksi aineen hyvä ulkoasu, joten siihen kannattaa sinun aina kiinnittää huomiota.

****

Käsialan on oltava selvää ja siistiä. Tekstaus- tai tikkukirjaimien käyttö aineessa on hirvittävä rike. Aineen on myös oltava selvästi jäsennelty, siis kappaleisiin. Ainetta kirjoittaessa ja tarkastettaessa on kiinnitettävä huomiota pilkkusääntöihin ja muutenkin oikeinkirjoitukseen. Jos lainaa aineessa jonkun muun ajatuksia, sen on käytävä ilmi, jottei synny väärinkäsityksiä. On tietysti hyvä ottaa huomioon myös ainen pituus. Se ei ole ratkaiseva seikka numeroa annettaessa, mutta liian lyhyestä aineesta ei saa kiitettävää numeroa.

****

Ainetta kirjoittaessasi sinun pitää olla huolellinen, sillä epäselvää käsialaa ei koulumme opettaja voi sietää. Olisi syytä myös lukea kieliopin läksyt, jotta osaisit laittaa pilkut ja pisteet oikeisiin paikkoihin. Välimerkit ovat tärkeitä, ja jos ne ovat väärin, voit sanoa hyvästit kiitettävälle aineelle.

****

Oikeinkirjoitus on kaiken a ja o. Pitää kirjoittaa oikein ja selvästi. Valitse myös kirjoitustyyli oikein: voit kirjoittaa pakinan muodossa vaikka jotain tärkeääkin tekstiä.

****

Otsikko pitäisi saada keskelle sillä lailla, että sivun molemmista laidoista jää samanverran otsikon kummallekkin puolelle.

****

Hei Mikko

Kun sinä nyt olet siirtymässä meidän kouluun 7. luokalle on sinun hyvä tietää muutamia sellaisia asioita ainekirjoituksesta, joihin Opettajamme kiinnittää huomiota, joten koetan sinulle nyt selvittää niitä.

Aina, kun valitset aiheita älä pyri ottamaan helpointa ainetta äläkä myöskään kertomus- ja luetteloaiheita, sillä ainakin niistä aineista olen minä saanut melko huonoja numeroita. Kun sitten olet valinnut aiheen mietiskele ja punnitse sitä mielessäsi ennen kuin aloitat, sen jälkeen voit alkaa kirjoittamaan sievällä käsialalla. Kiinnitä erityistä huomiota kappaleiden jaksottamiseen ja oikeinkirjoitukseen. Saatuasi aineen loppuun tarkista huolella se moneenkertaan lukemalla.

Jos näihin asioihin kiinnität huomiota niin voit odottaa hyvää numeroa aineestasi

Onnea toivottaen
Marko

Gubb, Gorman ja Price (1988) ovat käsitellessään englantilaisia ja walesilaisia tuloksia esitelleet sisältöluokan tärkeyttä tavalla, joka sopii hyvin myös muiden maiden tulosten kuvailuun. Seuraavassa on katkelma heidän tekstistään:

> On olemassa useita mahdollisia syitä siihen miksi tekstin kirjoitusasu korostuu niin voimakkaana oppilaiden ohjekirjeissä toiselle oppilaalle. Ensinnäkin opettajat muistuttavat oppilaita jatkuvasti kirjoitusasusta, ei siksi, että he pitäisivät sitä kaikkein tärkeimpänä korjattavana piirteenä vaan siksi, että kirjoitelman ulkoiset piirteet ovat niitä, jotka on helppo merkitä punakynällä. Opettajalle on paljon työläämpää saada oppilas tietoiseksi mahdollisista

> sisällön, rakenteen tai tyylin puutteista. Jo kirjoitelmien lukeminen vie tällöin paljon enemmän aikaa. Samoin virheiden selostaminen on työläämpää. Tämä saattaa johtaa siihen, että oppilaat yliarvioivat ulkoasun merkitystä kirjoitelmissaan. Toisaalta kirjoitusasun eri puolet tulevat helposti mieleen ja ne on helppo luetella. Ehkäpä on myös niin, että huonommat kirjoittajat keskittyvät enemmän ulkoisiin piirteisiin, koska opettaja joutuu jatkuvasti muistuttamaan heitä niiden tärkeydestä. Paremmat kirjoittajat mainitsivat kirjoitusasuun liittyvät seikat vain ohimennen ja pitivät ulkoasua vain kirjoitelman tärkeimpien puolien palvelijana (ss. 58-59).

Tämän tutkimuksen yhteydessä kootun laajan aineiston puitteissa on runsaasti mahdollisuuksia testata hypoteesia, jonka mukaan kirjoitusasun erilainen korostaminen on kirjoittamiskyvyn funktio. Samoin tulosten yleistettävyyden tutkiminen eri kieliä ja kulttuureja koskevana tarjoaa mielenkiintoisia haasteita.

4.2. Sisältö

Sisältöpiirteet painottuivat oppilaiden ohjeissa kirjoitusasun jälkeen toiseksi eniten. Vähäisimmillään sisältö kattoi 11.4 % (Thaimaa) ja enimmillään 24.0 % (Italia) kaikkien vastausten kokonaismäärästä.

TAULUKKO 3. Oppilaiden antamien ohjeiden jakautuminen (%) sisältöluokassa tärkeimpien alakategorioiden mukaan

Sisältö	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Italia	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
Kokonaismäärä	13.3	14.7	23.1	19.7	24.0	9.2	20.5	13.9	11.4
Asiasisältö	4.4	3.0	8.0	10.1		5.8	6.5	4.2	6.4
Lähestymistapa	4.4	5.0	4.1	4.1		1.2	2.4	11.8	3.5
Vaihtelevuus	0.4	1.0	2.8	3.4		0.4	0.9	0.2	1.0
Yksityiskohdat	0.3	2.0	2.0	0.7		1.0	1.3	4.1	0.5

Tulokset osoittavat, että asiasisältöön liittyvät ohjeet olivat tärkeimpiä useimmissa maissa. Erityisesti tämä oli tyypillistä Italiassa ja Suomessa. Sisällön yleiseen lähestymistapaan liittyviä ohjeita esiintyi huomattavan paljon Ruotsissa, Englannissa ja Walesissa. Kuten seuraavista näytteistä käy ilmi suomalaislapset painottivat erityisesti runsasta asiasisältöä ja asian monipuolista esittämistä. Oppilaat näyttävät oppineen myös opettajan huomioon ottamisen tärkeyden.

SISÄLTÖ

Sinä pyysit minua kertomaan koulustani ja siitä minkälaiset aineet ovat opettajani mielestä hyviä, kerron niistä sinulle nyt.

Opettajani pitää kaikin puolin hyvistä aineista sekä mielikuvitus- että asia-aineista. Mielikuvitusaineista silloin kun ne ovat suhtkoht kohtuullisissa määrissä kuviteltuja. Yliammutuista jutuista hän ei oikein pidä.

Hän pitää kuvauksellisista aineista. Aineissa täytyy olla oikein kappalejaottelu ja pilkut ja pisteet ja muut välimerkit täytyy olla oikeilla paikoillaan, etenkin pilkut ja pisteet, koska niitä käytetään jatkuvasti.

Turhista liirumlaarumeista hän ei pidä, eikä sellaisista, joissa toistetaan samaa asiaa moneen kertaan, sillä kun asia on yhden kerran sanottu, ei sitä tarvitse toistella.

Aineiden, joista opettajani pitää erikoisesti, ovat sellaiset aineet, jotka alkavat heti alussa oikein jämäkästi, siis ovat mukaansatempaavia, mutta sellaiset aineet ovat kuulijakunnallekin eduksi, sillä ei kukaan jaksa kuunnella sellaista ainetta missä ei tapahdu mitään, vaan on samaa tasapaksua linjaa koko ajan.

Opettajani pitää myös aineissa siitä, että siellä on jotain hauskoja sanontoja ja aina jotain erikoista, sillä se olisi opettajalle virkistävää vaihtelua, koska hän joutuu lukemaan niin monia kymmeniä aineita. Aineissa täytyy silti olla lauseet kieliopillisesti oikein, vaikka siellä olisikin hyviä sanontoja. Asiat täytyy olla järjestyksessä, jotta opettaja saisi tolkkua, mitä kirjoittaja haluaa sanoa.

Parhaita aineita ovat tietysti opettajan kannalta ne, joissa on vähiten virheitä, tai mieluummin ei yhtään, mutta siihen tuskin kykenee kukaan, en ainakaan minä.

•••••••••

Aineen tulee olla uskottava eli siinä ei saa olla kovin paljon mielikuvitusta kutsen laserpyssyjä.

Pienenä vinkkinä voin sanoa, että surumieliset tarinat menevät hyvin läpi tai sitten isket hieman romantiikkaa, niin opettaja on myyty.

•••••••••

Meillä on äidinkielen lehtori, josta ei ota pirukaan selvää. Kun se on hyvällä päällä, sille riittää muutamakin rivi kun se on kirjoitettu ytimekkäästi. Mutta kun se on huonolla päällä pitää olla vähintään kaksi sivua.

Älä koskaan esitä koulualneissa sellaisia mielipiteitä jotka yhteiskunnan enemmistöstä vaikuttavat oudoilta tai jotka poikkeavat normeista... Vaikka elämmekin demokraattisessa maassa, ei kannata panna kapulaa rattaisiin piruillakseen.

•••••••••

Jos haluat hyviä numeroita, kerro omakohtaisista tapahtumista, asioista, jotka olet nähnyt. Osaat kuvata niitä paremmin kuin niitä, joita et ole nähnyt. Aineestasi pitää tulla sopusuhtainen.

•••••••••

Aineen olisi mieluiten oltava asiallinen. Kertomus tai itse keksitty fantasia ei kelpaa missään nimessä. Aineen pitää olla asiallinen, joka kantilta. Rivoudet ja *raakuudet ovat pannassa. Punainen* väri kyllä tulee loistamaan aineissasi, jos et mitään näistä hallitse.

****

Toisaalta mielipiteiden tulee aineissa olla hyvin perusteltuja ja aineissa ei saa korostaa asian yhtä puolta liian paljon muiden kustannuksella, vaan tarkastella asiaa joka kantilta. Ohjenuoraksi haluaisinkin sanoa, että lue paljon lehtiä, sillä yleismaailmallista tietoa voit hyvin hyödyntää aineissasi!

Kaikissa aineissa, niin myös äidinkielessäkin opettajat arvostavat aina sinun henkilökohtaista mielipidettäsi, joten tuo se peittelemättä esille ja yleensäkkin anna kirjoittaessasi aina jotain itsestäsi! Ei opettaja lue ainetta, jossa puhut henkilökohtaisista asioistasi, joten sitä sinun ei tarvitse pelätä.

****

Yritä etsiä hyvin paljon asiatietoa siitä mistä kirjoitat. esim. kirjoista, lehdistä, radiosta, televisiosta yms.

****

Meidän ope ei ainakaan tykkää minun aineista, koska ne muka menee vähän semmoiseksi rasismiksi. No, kyllähän ne joskus, mutta kirjoita mitä mietit.

****

Vältä suurta määrää vuosilukuja! Vuosiluvut sekoittavat lukijan pään.

4.3. Rakenne

Oppilaiden ohjekirjeiden rakenteisiin kohdistuneet viittaukset kattoivat 4.1 %:n (Chile) ja 33.3 %:n (Thaimaa) väliin jäävän osuuden vastausten kokonaismäärästä. On kuitenkin todettava, että lähes puolet Thaimaan vastauksista (16.0 %) on koodattu kansallisen koodausohjeiston mukaan käyttäen sellaista luokitusta, jota ei ole kansainvälisissä ohjeissa.

TAULUKKO 4. Oppilaiden ohjeiden jakautuminen (%) rakenneluokan tärkeimpien alakategorioiden mukaan

Rakenne	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Italia	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
Kokonaismäärä	4.1	15.0	9.7	18.3	10.0	17.0	14.5	12.9	17.3
Yleisrakenne	1.4	3.0	0.1	3.0		6.9	1.6	0.8	0.3
Johdanto	0.4	3.0	3.1	4.5		2.6	3.3	3.0	3.9
Käsittely	1.0	2.0	2.8	0.8		1.3	1.7	1.5	6.0
Kappaletaso	0.8	5.0	1.0	5.0		0.7	4.2	4.5	1.7
Johtopäätökset	0.5	2.0	2.8	4.0		2.8	3.7	3.1	5.4

Yleisrakenne, kappaleiden käyttäminen, asianmukainen johdanto ja päätös mainittiin usein kaikkien maiden oppilaiden antamissa ohjeissa. Tässä on joitakin esimerkkejä suomalaislasten rakennetta koskevista ohjeista:

RAKENNE

Suunnittele valmiiksi koko rakenne. Aloittaessasi kirjoittamaan, aloita 4-5 cm sivusta ja jaksota kappaleet samoin. Aloitus ja lopetus ovat aineessa tärkeimmät joihin kiinnitetään huomio. Niiden antama vaikutus jää mieleen, joten tee niistä voimakkaita, painokkaita ja kiinnostavia. (esim. eteenpäin- tai taaksepäin suuntautuvia)

****

Arvostellessaan hän pitää tärkeänä lisäksi että aine on kokonaisuutena koossapysyvä ja selkeä. Otsikossa pysyminen ei aina ole niin tärkeää. Virheitä ei kuitenkaan saa tulla liikaa. Hän kiinnittää huomion aineen ajatussisältöön ja lauseiden sujuvaan kulkuun. Aloitus ja lopetus ovat erityisen tärkeitä. On tärkeää aloittaa mielenkiintoiseksi ja lopettaa mieleenpainuvasti. Laatusanoja kannattaa käyttää aina sopivissa paikoissa. Se tekee tekstin elävämmäksi.

****

Suunnittele aineesi tarkkaan ennenkuin aloitat, jotta tulee hyvä jäsentely. Ja kirjoita hyvin johdonmukaisesti älä pompi asiasta toiseen ihan mielivaltaisesti. Silloin sitä on mielenkiintoista lukea. Kappaleisiin sinun on paras aineesi jakaa tai muuten ei hyvää seuraa.

****

Aineesta pitäisi myös käydä ilmi alkusuunnittelu. Tällä tarkoitan sitä että aiheessa pitää olla ns. alku, jolla tempaistaan lukija mukaan. Asian käsittely eli sisältö, jossa aihetta pohdiskellaan joka taholta ja sitten jämäkkä lopetus. Kertomuksen tyylisessä aineessa pitäisi olla joku huippukohta ja lopussa vielä ehkä loppuhuipennus.

****

Tee selkeä kappale jako: iskevä, terävä aloitus, joka vie lukijan mennessään; asiat, pane ne jonkinlaiseen aika- tms. järjestykseen; ja lopetus, mieti se tarkkaan, älä jätä lukijaa siihen vaikutelmaan, että se loppui kesken.

****

Kun aloitat aineen koeta tehdä se jäntevästi. Älä kerro Rooman historiasta jos tarkoituksesi on kertoa makeisten haitoista, se tekee aineesta huonon. Tämä pätee myös lopetukseen.

****

Ensimmäisestä kappaleesta kannattaa tehdä lyhyt ja ytimekäs. Tiedät kai mitä kappalejako tarkoittaa. Aineessa tehdään kappalejako, kun asia muuttuu. Ensimmäisessä kappaleessa vain kerrot esimerkiksi taustatietoja tai maisemakuvauksia. Yleensä ei kannaita mennä suoraan asiaan.

Lopusta kannattaa tehdä ytimekäs ja suhteellisen lyhyt. Loppuun voit kirjoittaa esimerkiksi johtopäätöksen asiasta, kysymyksen tai kertauksen.

****

On hyvä jos osaa aloittaa sopivasti ja että se kiinnostaa lukijaa jatkamaan. Sopiva jaksotus luo perustaa kokonaisuuteen. Hyvä kokonaisuus on myös hyvä asia. Kun asiat esittää oikeassa järjestyksessä on lukijan hyvä pysyä juonessa mukana.
Rakenne on myös vaikuttava asia. Kielen tulee olla sujuvaa ja selvää. Lopetuksen on oltava ytimekäs ja mieleen painuva.

****

Toiseksi hänen mielestään lauserakenteet ovat tärkeitä. Hän kiinnittää erityistä huomiota oikeisiin muotoihin ja kielen sujuvuuteen. Opettajani ei pidä jankutuksesta ja samoja rakenteita käyttävästä tekstistä.

****

Opettajani painottaa myös aineen juonta. Juonen olisi oltava joustava, helposti ymmärrettävissä ja järkeenkäypä. Aineessa ei saisi ilmetä mitään mahdottomuuksia, jotka olisivat vastoin esim. painovoiman lakeja. Toivottavasti tarkoitukseni selvisi, vaikka en saanut sitä ilmaistua kunnolla.

4.4. Prosessi

Oppilaiden ohjekirjeissä esiintyvät kirjoittamisprosesseja koskevat viittaukset kattoivat vähimmillään 4.3 % (Saksan Liittotasavalta) ja enimmillään 19.6 % (Ruotsi) vastausten kokonaismäärästä.

Taulukko 5. Oppilaiden antamien ohjeiden jakautuminen (%) prosessiluokan tärkeimpien alakategorioiden mukaan

Prosessi	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Italia	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
Yhteensä	11.4	13.0	4.3	11.4	12.0	11.0	18.5	19.6	16.0
Vastaanottajan valinta	1.1	2.0	0.5	0.4		0.7	1.1	0.2	1.3
Aiheen/tehtävän valinta	3.9	2.0	0.3	4.7		2.3	3.5	5.6	3.4
Ennakkovalmistelu	1.4	1.0	1.2	1.9		1.2	1.1	0.6	2.8
Suunnittelu	2.4	5.0	1.2	6.0		1.7	5.0	5.9	6.2
Luonnoksen kirjoittaminen	0.9	2.0	0.4	0.1		1.1	2.0	2.1	1.3
Tarkastaminen/korjaaminen	1.3	4.0	1.0	1.8		1.2	4.7	4.9	0.8
Palautteen käyttö	0.2	0.4	0.0	0.5		0.2	0.6	0.2	0.0
Täsmällisyys ja ajankäyttö	0.2	0.3	0.1	0.3		0.0	0.5	0.1	0.3

Eniten viittauksia kirjoittamisprosesseihin oli Ruotsissa, Uudessa Seelannissa, Thaimaassa ja Englannissa ja hyvin vähän Saksan Liittotasavallassa. Suunnittelu erilaisten luetteloiden avulla, ideapalaverit, ajatusten kehittely ja luonnostelu näyttivät olevan melko tuttuja käsitteitä oppilaille. Koko kirjoitelman uudelleen muokkaaminen ei näyttänyt olevan yhtä tuttu asia oppilaille. Yksi esimerkki englantilaisten oppilaiden kirjoitelmista antaa kuvan siitä miten oppilaat kirjoittivat neuvonsa:

> Nyt ensimmäinen tehtäväsi on olla hyökkäämättä suoraa päätä kirjoitelman kimppuun, levittäen ajatuksia oikealle ja vasemmalle (jättäen rumia riipusteluja kaikkialle juuri niin kuin minä teen tässä kirjeessä) vaan tehdä sen sijaan kaksi luonnosta). Ensimmäisen pitäisi olla "ostoslista"-tyyppiä: kaikki mahdolliset mieleen tulevat ajatukset pannaan suoraan paperille. Nyt voit vapaasti vetää paperille pitkiä nuolia, ajatusviivoja ja tehdä töherryksiä, koska tätä paperia ET anna opettajalle. Kun tämä on tehty kirjoitat kirjoitelman täydellisenä toiselle paperille. Tämä kirjoitelma pitää käydä huolella läpi tarkistaen kaikki mahdolliset oikeinkirjoitusvirheet ja kieliopilliset virheet. Opettaja kunnioittaa ajatuksiasi vähemmän jos hänen on koko ajan pysähdyttävä tekemään merkintöjä marginaaliin.

Suunnittelun lisäksi suomalaislapset korostivat erityisesti kirjoituksen aiheen/tehtävän valinnan tärkeyttä. Seuraavassa on joitakin esimerkkejä suomalaisten lasten kirjoitelmista:

PROSESSI

Ensiksikin, hyvä suunnittelu on jo miltei puoli ainetta. Kannattaa aina ennen kirjoittamaan ryhtymistä suunnitella aine jäsennyksineen ja ulkoasuineen huolella.

****

Ja ennen kaikkea: ole huolellinen. Varaa tarpeeksi aikaa aineesi kirjoittamiseen ja tee huolellista työtä. Tosin kirjoittaessasi älä huolehdi kirjoitusvirheistä, vaan kirjoita mitä mieleesi tulee. Ole silloin huolellinen kun tarkistat ainetta.

****

Saatuasi aineiden otsikot, lue ne läpi huolellisesti. Valitse aiheesi itsenäisesti, älä kirjoita samasta aiheesta kuin toverisi, mikäli et ole kiinnostunut aiheesta. Valitsemasi otsikon tulee kiinnostaa sinua ja sinulla täytyy olla asiaan liittyvää tietoutta.

****

Otsikon luettuasi sinun on parasta tehdä ns. sisältösuunnitelma, sillä hyvin jäsennetty aine on opettajani mieleinen. Kokoa vaikkapa pieni luettelo asioista, joista aiot kirjoittaa ja karsi turhat asiat pois. Yritä löytää myös "punainen lanka" tapa jolla saat asiat kerrottua sujuvasti, ilman että aineestasi tulee liian luettelomainen. Tuo "punaisen langan" löytäminen on tosin joskus vaikeata. Yritä kuitenkin siirtyä kirjoittaessasi asiasta toiseen johdonmukaisesti, ettei aineestasi tulisi "pomppiva".

****

Opettajalta voi ihan vapaasti kysyä neuvoa jokaisessa asiassa ja hän varmasti auttaa sinua.

4.5. Tyyli ja sävy

Viittaukset tyyliin ja sävyyn kattoivat 7.8 % (Alankomaat) alimmillaan ja 15.0 % (Italia) enimmillään vastausten kokonaismäärästä.

TAULUKKO 6. Oppilaiden antamien ohjeiden jakautuminen (%) tyyli ja sävy -luokan tärkeimpien alakategorioiden mukaan

Tyyli ja sävy	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Italia	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
Kokonaismäärä	13.0	13.0	11.8	13.0	15.0	7.8	13.5	13.7	14.1
Johdonmukaisuus	0.3	1.0	0.3	1.8		0.4	0.6	0.2	0.3
Selkeys	5.5	2.0	4.1	4.1		0.7	2.2	0.5	0.9
Tyylikeinojen käyttö	0.7	1.0	2.0	1.7		2.6	1.2	1.0	1.8
Persoonallisuus	1.0	1.0	0.0	1.4		0.4	1.8	0.6	0.1
Sananvalinta	5.2	4.0	0.0	4.1		0.5	6.4	6.6	5.9
Lauserakenteiden valinta	0.7	1.0	2.4	1.3		0.1	1.1	5.3	0.2
Kappaleiden tai diskurssin valinta	0.0	1.0	0.0	1.4		1.5	0.1	0.1	0.1
Tietty tyyli	0.1	0.1	0.0	0.1		0.0	0.1	0.0	0.5

Näyttää siltä, että monissa maissa oppilaat ymmärtävät tyylin ja sävyn ennen muuta sananvalintojen tekemiseksi ja rikkaan ja kuvailevan sanaston käyttämiseksi. Seuraavassa on tästä joitakin esimerkkejä:

TYYLI

Hyvässä aineessa omaperäinen ratkaisu antaa värikkyyttä ja persoonallista leimaa aineen sisältöön. Tuo siis rohkeasti asiat esille ja esitä ne seikkaperäisesti.

****

Hän antaa plus-pisteitä runsaasti, jos vaivautuu käyttämään kaikkia aisteja kirjoituksessa. On osattava kirjoittaa myös miltä jokin asia haisee tai maistuu. Asian todenperäisyys on myös hyvä, aine ei saa olla liian imelä ja lapsellinen. Ei saa mennä liian pitkälle liioittelussa ja selittelyssä.

****

Kirjoita selkeästi, vältä slangi sanoja. Käytä hyväksesi suomenkielen sanavaraston rikkauksia.

****

Erityisen positiivisen leiman aineelle antaa, jos siinä on piilohuumoria. Omaleimainen tyyli käsitellä asioita antaa aineen lukijalle myönteisen kuvan.

****

Viidenneksi: Kirjoita nopeasti etenevä- ja hauska aine. Käytä mielikuvitustasi runsaasti, sillä silloin siitä tulee mieluisaa luettavaa sekä opettajalle, että oppilaille.

****

Eniten opettaja kuitenkin painottaa aineen sisältöä. Se pitää olla kirjoitettu asiallisesti, sanarikkaasti sekä joustavasti.

****

Tyyliltään aineen tulisi olla yhtenäinen, älä ainakaan vaihda tyyliä tarpeettomasti. Pidä mielessä, miten asiakirjoituksen ja esimerkiksi pakinan tyylit eroavat toisistaan. Tekstiä voit aina saada mielenkiintoisemmaksi ja havainnollisemmaksi lisäämällä omakohtaisia kokemuksia.

****

Lopuksi vielä voisi kertoa "ilmeikkäästi". Enempää en oikein osaa kertoa.

****

Hyvä aine on kirjoitettu sujuvalla suomen kielellä. Aineessa pyritään käyttämään paljon sivulauseita korvaavia lauseenvastikkeita. (Näin saavutetaan sujuvuus) Samaa sanaa ei saa käyttää moneen kertaan vaan on pyrittävä löytämään korvaava ilmaisu. Aineen olisi myös pysyttävä otsikon rajoissa, ettei syyllistyisi otsikon yli kirjoittamiseen. Tyylin pitäisi olla myös aiheeseen sopiva; asia-aineeseen puhdasta kirjakieltä ja vapaampaan aineeseen rennompaa tyyliä. tärkeää on myös sanoa sanottavansa selvästi, ettei aineen sisältö jää epäselväksi.

****

Kerro tarinasi siten, että se vaihtelee. Vältä tasaista lurittelua. Nauti Suomen kielen rikkaudesta ja monista sanamuodoista ja ilmaisutavoista. Kirjoitelmassasi on hyvä olla tasaisesti kiinnostavia ja jännittäviä kohtia. Älä missään tapauksessa sorru turhan pitkiin paikankuvauksiin. Kerro pääkohdat.

****

Kirjoittamissamme aineissa hän arvostaa ennenkaikkea sanojen ja sanontojen monipuolisuutta ja runsautta sekä oppilaan mielikuvitusta, jonka kuitenkin tulee pitäytyä tietyissä rajoissa. Lisäksi opettajamme arvostaa oikeakielisyyttä sekä sivulauseiden ja lauseenvastikkeiden tasapainoista sijoittamista. Tärkeitä ovat myös aineen uskottavuus eli asiatiedon on oltava todenmukaista. Oman mielipiteen ilmaisu ja tapa, jolla se suoritetaan ovat niinikään arvostelun kohteina, samoin kerronnan sujuvuus sekä lopuksi tietty taiteellinen sävähdys niissä aineissa, joihin se sopii.

****

Kerro ajatuksesi ja mielipiteesi terävästi. Ei kannata leperrellä joutavia tai jauhaa samoja asioita moneen kertaan. Käsittele kuitenkin asioita monipuolisesti ja kuvaile välillä esimerkein. Ne elävöittävät sisältöä ja antavat aineellesi tyylikkyyttä. Myös oikein valitut sanat ja lauserakenteet kuuluvat tyylikkyyteen.

****

Äidinkielenopettaja on myös sanonut ettemme saa kätkeä omaa persoonamme. Opettaja on sanonut myös että ei saa kätkeä tunteitaan, ja että jos aineessa on mukana muita kavereita niin pitää kuvata millaisia he ovat eikä vaan kertoa että sitten oli Kalle ja Ville.

Mutta jos sinulla alussa on paljon hyviä juonia ja tarinoita niin kerro ne ja laita pisteet, pilkut välimerkit ja isot kirjaimet paikoilleen. Äläkä sitten pelkää kertoa omista tunteistasi.

****

Opettajamme, siis sinun tuleva opettaja, pitää selkeistä, puhtaista aineista. Pyri siis poistamaan turhat virheet. Käytä värikästä kieltä, mutta älä liian monimutkaisia ilmaisuja. Älä aloita koskaan ns. "aasin sillalla" eli otsikon toistolla kirjoituksen alussa. Kirjoita asia-aineita vain, jos tiedät asiasta.

****

Ensinnäkin on hyvä jos olet jo löytänyt oman tyylisi ainekirjoituksessa. Eli, oletko hyvä kirjoittamaan kuvauksia, tarinoita, omakohtaisia kertomuksia vai oletko erikoistunut kirjoittamaan ajankohtaisista asioista. Näin ollen sinun on helppo valita aineen aiheista sopivin sinun tyylillesi.

4.6. Taktiikka

Taktiikkaluokan vaihteluväli oli 0 %:sta (Ruotsi) 3 %:iin (Italia) vastausten kokonaismäärästä.

TAULUKKO 7. Oppilaiden antamien ohjeiden jakautuminen (%) taktiikkaluokan tärkeimpien alakategorioiden mukaan

Taktiikka	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Italia	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
Kokonaismäärä	1.1	2.0	1.3	1.5	3.0	1.4	1.6	0.0	0.1
Pukeutuminen/ulkoasu	0.1	0.2	0.0	0.0		0.2	0.3	0.0	0.0
Osallistuminen/käytös	0.3	1.0	0.6	0.9		0.3	1.1	1.1	0.0
Asenne opettajaa kohtaan	0.1	0.4	0.6	0.3		0.7	0.2	0.1	0.0
Asenne tovereita kohtaan	0.0	0.0	0.0	0.0		0.0	0.1	0.0	0.0
Rehellisyys	0.3	0.0	0.1	0.1		0.1	0.0	0.0	0.1
Ajan/resurssien käyttö	0.1	0.3	0.0	0.0		0.0	0.0	0.0	0.0

Vaikka taktiikkaluokkaan liittyviä ohjeita ei esiintynyt kovin paljon, niitä oli kuitenkin sen verran, että voidaan päätellä, että oppilaat ovat tietoisia siitä, että heidän kirjoitustensa laatu ei ole ainoa seikka, joka määrää heidän saamiaan arvosanoja. On hyvä tietää millainen käyttäytyminen voi auttaa hyvien arvosanojen saamista. Oppilaiden antamat neuvot puhuvat itse puolestaan:

TAKTIIKKA

Moi, ekaluokkalainen !

Jos ottaisit ohjeesta vaarin ja lukisit muutaman vinkin tässä tulisi muutama hyvä neuvo sinun suomentuntejasi varten.

Oilpa kaksi kertaa ekaluokkalainen, joka ei saanut mitään päähänsä, että suomentunnilla pitää olla: kiltti, kaunis ja aktiivinen. Toisella kertaa hän kuitenkin huomasi opettajan kelpposet ja niin hänestä tuli luokan paras aineenkirjoittaja.

Virheet katosivat tekstistä jo ensimmäisenä vuonna. Kieli oli erittäin vilkas ja terävä, mutta kun ei mikään auttanut, niin ei sitten.

Paperi, joka palautettiin opettajalle, oli aina kaunis, oli kukkasia ja sydämmiä, ja silläkös numero kohosi.

Sisällöllä ei ole väliä, kunhan se on pakina. Pakinan kun kirjoitat, niin numeron sinä kohotat.

Hyvää lukuvuotta !

****

(Muista hyvä käytös opettajaa kohtaan, ettei tarvitse pettyä hyvien aineiden huonoihin numeroihin.)

Hyvää jatkoa sinulle !

****

Minun opettajani pitää kaikkein tärkeimpänä ainekirjoitusta, jossa on kaikkein vähiten kirjoitusvirheitä, tunnilla opetetut asiat ovat oikeassa muodossa, joissa on huumoria ja ennen kaikkea asiallisesti kirjoitetut ja hyvällä käsialalla kirjoitetut aineet ovat opettajani mieleen. Häntä ei tarvitse pelätä, kuin silloin kun hän suuttuu. Yritä olla kohtelias hänelle ja kehu häntä aineissasi.

Terveisin: Päivi

4.7. Luokittelemattomat

TAULUKKO 8. Luokittelemattomien ohjeiden esiintyminen (%)

	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Italia	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
Luokittelematon	1.3	0.0	0.0	0.3	0.0	6.1	0.0	4.1	0.3

5. Oppilaiden suoritustaso ja heidän käyttämänsä ohjeluokat

Aivan erityisen kiinnostavaa on tutkia, miten oppilaiden antamat ohjeet ovat yhteydessä heidän omaan suoriutumiseensa. Tältä osin tuloksia on saatavissa vain Englannista ja Walesista sekä Hollannista (taulukot 9 ja 10). Kirjeen vastaanottaja on otettu mukaan omana luokkanaan.

TAULUKKO 9. Keskimääräiset pistemäärät ohjeluokissa
(Lähde: Gubb, Gorman & Price, 1988, taulukko 5.9)

Luokka	Keskiarvo
Vastaanottaja	4.2
Tyyli	3.5
Sisältö	3.4
Rakenne	3.3
Tekstin kirjoitusasu	3.2
Prosessi	3.2
Taktiikka	3.0

Englantilaisten ja walesilaisten tulosten perusteella näyttäisi siltä, että huonommat kirjoittajat korostivat luokkataktiikkaa, kirjoitusasua ja kirjoittamisprosesseja. Vastaavasti paremmat kirjoittajat pyrkivät antamaan ohjeita vastaanottajan huomioonottamisesta, tyyliseikoista, sisällöstä ja rakenteesta.

Schoonen ja de Glopper (1987) ovat analysoineet hollantilaista aineistoa, joka koodattiin hieman kansainvälisestä ohjeistosta poikkeavalla tavalla. He jakoivat oppilaat kolmeen ryhmään niin, että keskitasoiset kirjoittajat sijoittuivat yhden hajonnan päähän yleisvaikutelmaan perustuvasta otoskeskiarvosta. Schoonen ja de Glopper totesivat, että paremmat kirjoittajat antoivat yleisesti ottaen enemmän ohjeita. Paremmat kirjoittajat antoivat enemmän ohjeita kaikissa lopputulosta (produktia) koskevissa ohjeluokissa sekä suunnittelun ja kirjoittamisen toteuttamista koskevissa ohjeluokissa.

TAULUKKO 10. Heikkojen, keskitasoisten ja hyvien kirjoittajien antamien ohjetyyppien suhteelliset frekvenssit (%) (tiedot perustuvat Hollannin aineistoon)

	Yleinen suoriutuminen							
	Huono		Keskitasoinen		Hyvä			
	Ka	Haj.	Ka	Haj.	Ka	Haj.	F	r
Sisältö	10	17	10	14	10	13	0.2	.84
Rakenne	13	18	22	20	25	18	19.6	.00
Tyyli ja sävy	10	17	9	14	13	15	3.8	.02
Kielioppi, oik.kirj., välimerkit	32	27	28	22	24	18	5.8	.00
Kirjoitusasu	25	21	20	16	17	15	12.4	.00
Suunnittelu	6	13	7	12	7	13	0.6	.58
Kirjoittaminen	2	6	2	5	2	5	1.0	.38
Korjaaminen	1	3	1	5	1	4	1.7	.19

Taulukosta 10 käy ilmi, ettei hyvien, keskitasoisten ja heikkojen kirjoittajien välillä esiintynyt eroja sisältöä ja kirjoittamisprosessia koskevien ohjeiden suhteellisessa esiintymisessä. Paremmat kirjoittajat antoivat suhteellisesti enemmän ohjeita rakenteesta, tyylistä ja sävystä. Vähemmän taitavat kirjoittajat painottivat suhteellisesti enemmän oikeinkirjoitusta, välimerkkejä, kielioppia ja kirjoitusasua.

Kun Schoonen ja De Glopper tutkivat edelleen miten oikeinkirjoituksessa, kieliopin hallinnassa, välimerkkien käytössä ja käsialaltaan heikot, keskitasoiset ja hyvät oppilaat käsittelivät näitä aspekteja neuvoissaan, he totesivat seuraavaa: absoluuttisesti ottaen kieliopin ja käsialan osalta ei esiintynyt eroja, mutta hyvät oikeinkirjoittajat antoivat hieman enemmän ohjeita oikeinkirjoituksesta kun taas ne, jotka olivat huonoja välimerkkien käytössä, antoivat enemmän välimerkkien käyttämiseen liittyviä ohjeita. Ne, jotka olivat huonoja välimerkkien käytössä, korostivat kaksi kertaa enemmän välimerkkien oikeaa käyttöä kuin hyvät kirjoittajat. Samanlainen joskin heikompi suunta oli nähtävissä oikeinkirjoituksen kohdalla. Kieliopillisten seikkojen osalta ei esiintynyt mitään eroja.

Englantilainen, walesilainen ja hollantilainen aineisto tuottivat melko samanlaisia tuloksia. Lopullisia päätelmiä voidaan tehdä vasta huolellisten jatkoanalyysien pohjalta, jolloin otetaan analyyseihin mukaan useampia maita.

6. Johtopäätöksiä

Tässä artikkelissa on esitetty joitakin ennakkotuloksia yhdeksää maata koskevasta aineistosta, jonka avulla pyrittiin selvittämään millaisia ohjeita oppilaat antoivat kuvitellulle, kirjoittajan kouluun tulossa olevalle, nuoremmalle oppilaalle, joka tarvitsi neuvoja erikoisesti siinä miten oppilaiden pitäisi kirjoittaa saadakseen hyvän arvosanan. Lähes kaikissa tutkituissa maissa saatiin samansuuntaisia tuloksia.

Useimmat oppilaat esittivät neuvoja kirjoitelman kirjoitusasusta antaessaan ohjeita nuoremmalle oppilaalle, korostaen oikeinkirjoituksen ja välimerkkien oikean käytön tärkeyttä, siistiä käsialaa ja selvää asettelua. Englannin kansallisen raportin kirjoittajat toivat kuitenkin esille, että paremmat kirjoittajat mainitsivat vain ohimennen kirjoitelman kirjoitusasuun liittyviä piirteitä samalla kun huonommat kirjoittajat esittivät kirjoitelman ulkoasuun liittyvät seikat tärkeimpinä ohjeinaan. On kiinnostavaa tutkia, kuinka hyvin tämä tulos voidaan yleistää kaikista neljästätoista eri maasta/koulujärjestelmästä saatuihin tuloksiin.

Annetuista ohjeista sisältöä ja rakennetta käsitteleviä ohjeita esiintyi lähes yhtä paljon. Tällaisia ohjeita esiintyi kirjoitusasua koskevien ohjeiden jälkeen toiseksi eniten. Englannin kansallisessa raportissa esitetään, että vain parhaat kirjoittajat näyttävät esittävän tarkempaan erittelyyn perustuvia tai tyyliseikkoja koskevia ohjeita. He näyttivät myös olevan parhaiten selvillä vastaanottajan huomioonottamisen tärkeydestä.

Englantilaisen aineiston perusteella näyttää siltä, että huonot kirjoittajat ovat epätietoisia siitä, mitä hyvä kirjoittaminen on ja epäilevät, että hyvillä pistemäärillä on paremminkin yhteyttä siihen miten luokassa käyttäytyy tai miten tulee toimeen opettajan kanssa kuin mihinkään kirjoittamiseen sinänsä liittyvään seikkaan (Gubb, Gorman & Price, 1988, 75-76).

Ne alustavat tulokset, joita tässä raportissa on esitetty, näyttävät todentavan sen seikan, että oppilaita voidaan pitää hyödyllisinä tietolähteinä koulun kirjoittamisen opetuksen tutkimuksessa. Näin ollen ohjekirje -tehtävän ottamista mukaan tutkimusohjelmaan voidaan pitää perusteltuna alkuaan esitetyistä epäilyksistä huolimatta.

LÄHTEET

Bauer, B. & Purves, A.C. 1988. A letter about success in writing. In Gorman, T.P., Purves, A.C. & Degenhart, R.E. (eds.) The international writing tasks and scoring scales. International study of achievement in writing: Volume 1. Oxford: Pergamon Press. (forthcoming)

Gorman, T.P., Purves, A.C. & Degenhart, R.E. (Eds.) 1988. The IEA Study of Written Composition: Volume One: The International Writing Tasks and Scoring Scales. Oxford: Pergamon Press.

Gubb, J., Gorman, T. & Price, E. 1988. The study of written composition: in England and Wales. Slough: NFER-Nelson.

Schoonen, R. & de Glopper, K. 1987. Writing performance and knowledge about writing. Centre for Educational Research (SCO), University of Amsterdam. Manuscript.

LIITE

TAULUKKO A1. Sisältöluokan tarkat alakategorioittaiset tulokset

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
KOKONAISMÄÄRÄ	13.3	14.7	23.1	19.7	9.2	20.5	13.9	12.3
ASIASISÄLTÖ	4.4	3.0	8.0	10.1	5.8	6.5	4.2	6.4
100 Yleinen erittelemätön	2.0		2.2	2.5	2.9	0.1	1.5	1.4
110 Sisältö	0.0		0.0	0.0	0.8	0.0	0.0	0.0
111 Pysy asiassa	1.5		5.1	5.1	2.3	5.2	1.1	3.0
112 Tietoja mahdollisimman paljon	0.3		0.5	0.0	-	0.6	0.2	0.6
113 Varmista, että tiedot ovat oikein	0.3		0.2	0.9	0.2	0.7	-	1.0
114 Voit keksiä sisällön itse	0.1		0.1	0.5	0.4	6.5	0.2	0.3
LÄHESTYMISTAPA	4.4	5.0	4.1	4.1	1.2	2.4	11.8	3.5
120 Yleinen, erittelemätön	0.9		0.0	0.6	0.3	0.1	2.9	0.0
121 Ole luova ja kekseliäs	1.5		0.3	2.1	0.5	4.4	1.8	1.6
122 Vältä kaikkea uutta, yllättävää	0.0		0.5	0.0	0.0	-	-	0.2
123 Ole mahdollisimman objektiivinen	0.5		0.8	0.0	0.0	0.2	0.1	0.0
124 Kirjoita omasta elämästäsi	0.2		0.1	0.4	0.0	1.0	0.1	0.5
125 Muistele oppikirjan [illegible]oja	-		-	0.0	0.0	0.0	-	0.3
126 Myötäile opettajan mielipidettä	0.1		2.0	0.1	0.3	0.1	0.0	-
127 Kirjoita mielenkiintoisesti	1.2		0.5	2.3	0.0	6.0	0.7	0.9
VAIHTELEVUUS	0.4	1.0	2.8	3.4	0.4	0.9	0.2	1.0
130 Yleinen erittelemätön	0.0		0.7	0.5	0.1	0.0	0.2	
131 Esitä paljon asiaankuuluvia näkökohtia	0.1		0.1	0.5	-	0.5	0.0	0.3
132 Kirjoita mahdollisimman paljon asiaa	0.0		0.1	0.2	0.1	0.1	-	0.4
133 Älä esitä ristiriitaista tietoa	0.2		1.6	0.0	0.1	0.1	-	0.2
134 Esitä perusteluja puolesta ja vastaan	0.0		0.2	0.0	0.0	0.3	-	-
135 Kehittele pääajatusta	0.1		0.0	0.0	0.1	-	-	0.1
YKSITYISKOHDAT	0.3	2.0	2.0	0.7	1.0	1.3	4.1	0.5
140 Yleinen, erittelemätön	0.0		-	0.2	0.4	-	3.8	
141 Esitä vain yleistyksiä	0.0		0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1
142 Tuo esille tarkkoja yksityiskohtia	0.2		0.1	0.2	0.1	1.1	0.2	0.1
143 Käytä lainauksia ja viittauksia asiantuntijoihin	0.0		1.9	0.0	0.4	0.1	-	0.2
144 Määrittele käsitteet	0.0		-	0.0	0.4	0.1	0.0	0.1
190-199 Kansallisia koodeja	-	-	6.2	-	-	-	-	0.9

BEST COPY AVAILABLE

TAULUKKO A2. Rakenneluokan tarkat alakategorioittaiset tulokset

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
KOKONAISMÄÄRÄ	4.1	15.0	9.7	18.3	17.0	14.5	12.9	33.3
200 Yleinen, erittelemätön	0.4		4.2	0.6	2.7	0.0	0.4	0.0
210 Yleisrakenne	1.2	3.0	0.1	3.0	6.9	1.6	0.8	0.3
211 Käytä opettajan määräämää rakennetta	0.1		0.0	0.1	6.9	0.1	-	0.1
212 Valitse rakenne tehtävän mukaan	0.1		-	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1
213 Keksi epätavallinen rakenne	-		-	0.0	0.0	0.0	-	-
JOHDANTO	0.4	3.0	3.1	4.5	2.6	3.3	3.0	3.9
220 Yleinen, erittelemätön	0.1		2.1	1.8	2.1	0.0	2.6	0.1
221 Esittele pääväittämäsi johdannossa	0.1		-	0.2	0.1	0.6	0.1	0.7
222 Laadi ensin yhteenveto sisällöstä	-		0.9	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2
223 Käytä mieleenjäävää johdantoa	0.1		-	0.9	0.2	2.6	0.2	3.0
KÄSITTELY	1.0	2.0	2.8	0.8	0.3	1.7	1.5	6.0
230 Yleinen, erittelemätön	0.2		1.9	2.4	0.9	0.1	1.3	0.0
231 Laadi vähintään x kappaletta	-		-	0.0	0.0	0.5	-	1.6
232 Esitä pääasia lopussa	-		-	0.1	0.2	0.0	-	0.1
233 Käytä aikajärjestystä	0.4		0.6	0.3	0.1	1.0	0.1	3.3
234 Käytä vertaus/kontrastirakennetta	-		0.3	0.1	0.1	-	0.0	0.1
235 Etene yleisestä spesifiin	0.4		-	0.0	0.0	-	-	0.1
236 Etene spesifistä yleiseen	0.0		-	0.0	0.0	0.0	-	0.3
237 Käytä syy- ja seurausjärjestystä	-		-	0.0	0.0	-	-	0.5
KAPPALETASO	0.8	5.0	1.0	5.0	0.7	4.2	4.5	1.7
240 Yleinen, erittelemätön	0.1		0.6	5.0	0.0	0.8	4.3	0.0
241 Yksi pääajatus yhteen kappaleeseen	0.2		0.1	0.7	0.2	2.9	0.1	0.6
242 Varmista lauseiden hyvä linkitys	0.3		0.0	0.0	0.2	0.2	0.1	0.3
243 Aloita kukin kappale ideavirkkeellä	0.0		-	0.0	0.2	0.1	-	0.1
244 Käytä selviä siirtymiä (lauseita) kappaleiden välillä	0.1		0.2	0.0	0.1	0.1	-	0.7
JOHTOPÄÄTÖKSET	0.5	2.0	2.8	4.0	2.8	3.7	3.1	5.4
250 Yleinen, erittelemätön	0.1		1.5	1.9	2.5	0.0	2.5	0.1
251 Laadi yhteenveto sisällöstä	0.3		0.2	0.3	0.1	1.1	0.2	3.4
252 Tee muistettava loppu	0.1		-	0.7	0.0	2.4	0.2	0.7
253 Laajenna aihettasi lopetuksessa	-		0.2	0.0	0.0	0.1	-	0.7

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
254 Esitä henkilökohtaiset näkökantasi lopussa	0.0		0.9	0.2	0.2	0.1	0.1	0.5
290-299 Kansallisia koodeja varten	-		-	-	-	-	-	16.0

TAULUKKO A3. Tyyli ja sävy -luokan tarkat alakategorioittaiset tulokset

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
KOKONAISMÄÄRÄ	13.0	13.0	11.8	13.0	7.8	13.5	13.7	14.2
300 Yleinen, erittelemätön	0.4			1.9	1.6	0.1	1.1	
TYYLIN YHDENMUKAISUUS	0.3	1.0	0.3	1.8	0.4	0.6	0.2	0.6
310 Yleinen, erittelemätön	0.1		-	0.0	0.2	0.0	0.1	
311 Pidä tyyli yhdenmukaisena	0.1		0.1	0.2	0.1	0.0	-	0.0
312 Vaihtele tyyliä aiheen/vastaanottajan mukaan	0.1		0.1	0.4	0.1	0.6	0.1	0.5
313 Seuraa opettajan tyylistä antamia ohjeita	0.0		0.1	0.0	0.3	-	-	0.0
SELKEYS	5.5	2.0	4.1	4.1	0.7	2.2	0.5	0.9
320 Yleinen, erittelemätön	1.9		-	2.4	0.4	0.0	0.2	-
321 Kirjoita selkeästi jopa yksinkertaisesti	1.6		1.9	0.0	0.0	1.2	0.1	0.4
322 Pyri säkenöivään ja loistavaan esitykseen	-		0.9	0.0	0.3	0.0	-	0.5
323 Ole täsmällinen	2.0		1.4	0.6	0.0	0.9	0.1	-
TEHOKEINOT	0.7	1.0	2.0	1.7	2.6	1.2	1.0	1.8
330 Yleinen, erittelemätön	0.1		-	0.2	0.7		0.2	-
331 Vältä vertauksia ja ja kielikuvia	-		-	0.1	0.0		-	-
332 Kirjoita lennokasta tekstiä	0.3		0.4	0.0	1.9		0.0	-
333 Käytä yksinkertaista tyyliä	0.2		1.5	0.1	0.0	0.1	0.1	0.6
334 Käytä vertauksia	0.0		-	0.0	0.0	0.4	-	0.7
335 Käytä (muita kielikuvia)	0.0		0.1	0.0	0.0	0.7	-	0.4
PERSOONALLISUUS	1.0	1.0	0.0	1.4	0.4	1.8	0.6	0.1
340 Yleinen, erittelemätön	0.3		0.0	0.1	0.3	-	0.1	-
341 Kirjoita persoonallisesti	1.0		-	0.5	0.0	0.9	0.3	0.1
342 Opettajat eivät pidä hassuttelevista oppilaista	-		-	0.0	0.0	0.1	-	-
343 Käytä paljon huumoria					0.1			
344 Kirjoita keskustelusävyyn	-		-	0.9	0.0	0.9	0.2	-

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
SANANVALINTA	5.2	4.0	0.0	4.1	0.5	6.4	6.6	5.9
350 Yleinen, erittelemätön	1.0		0.9	1.0	0.0	0.1	1.1	0.1
351 Käytä rikasta, vivahteikasta kieltä	0.4		0.0	0.7	0.2	3.4	1.1	0.3
352 Käytä mahtipontisia teknisiä käsitteitä	0.1		1.0	0.0	0.2	0.2	0.0	0.1
353 Käytä yksinkertaisia sanoja	0.3		0.1	0.0	0.0	0.1	0.2	0.7
354 Vältä samojen sanojen toistamista	2.0		0.6	0.6	0.0	0.4	2.8	0.4
355 Käytä aiheeseen sopivaa tyyliä	0.3		-	0.3	0.0	0.9	0.1	0.4
356 Käytä muodollista kieltä	0.4		-	0.2	0.0	0.1	0.1	3.6
357 Älä käytä murretta tai slangia	0.1		0.2	0.8	0.1	0.5	1.1	0.2
358 Käytä vain sanoja, joiden merkityksen tiedät	0.6		0.1	0.1	0.0	0.7	0.1	-
LAUSERAKENTEIDEN VALINTA	0.7	1.0	2.4	1.3	0.1	1.1	5.3	0.2
360 Yleinen, erittelemätön	0.4		0.6	0.8		0.1	1.7	-
361 Vaihtele lausetyyppejä	0.2		0.0	0.1	0.1	0.7	0.3	0.1
362 Älä käytä pelkästään lyhyitä päälauseita	0.0		0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	-
363 Käytä yksinkertaisia lauseita	0.1		1.4	0.4	0.0	0.2	2.4	0.1
364 Vaihtele tapaa, jolla aloitat lauseesi		0.2		0.0	0.0	0.1	0.8	-
KAPPALEIDEN/DISKURSSIN VALINTA	0.0	1.0	0.0	1.4	1.5	0.1	0.1	0.1
370 Yleinen, erittelemätön				0.2	1.2		0.0	-
371 Älä käytä (liian) pitkiä kappaleita				0.0	0.3	0.0	0.1	-
372 Käytä vuorotellen lyhyitä ja pitkiä kappaleita	-		-	0.0	-	0.0	-	0.1
TIETTY TYYLI	0.1	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.5
380 Yleinen, erittelemätön	0.1			0.0	0.0	0.0		0.4
381 Kaikkien täytyy käyttää ------ tyyliä	0.0			0.0	0.0	0.1		0.1
382 Kukaan ei saa käyttää ------ tyyliä			-	0.0	0.0	0.1	-	-
390-399 Kansallisia koodeja varten								

TAULUKKO A4. Kirjoitusasuluokan tarkat tulokset alakategorioittain

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
KOKONAISMÄÄRÄ	49.1	40.0	38.9	34.9	47.5	31.3	33.9	22.2
400 Yleinen, erittelemätön			-	0.2	0.8	0.1	0.1	-
KIRJOITUSASU	18.2	11.0	7.7	2.3	11.5	7.9	8.1	3.8
410 Yleinen, erittelemätön	5.5		2.1	0.8	2.3	0.0	1.3	-
411 Kirjoita siistillä käsialalla	9.9		5.2	6.5	7.9	7.5	5.2	3.1
412 Älä sotke paperiasi	2.3		0.2	0.0	0.5	0.2	0.2	0.7
413 Kirjoita koneella	0.1		0.0	0.0	0.8	-	1.4	-
414 Älä käytä lyijykynää/ punaista mustetta	0.1		0.1	0.0	0.0	0.0	-	0.0
415 Käytä kuivamustekynää	0.3		0.1	0.0	0.0	0.0	-	0.1
416 Kiinnitä paperisi yhteen nipuksi	0.1		-	0.0	0.0	-	-	-
PITUUS	4.7	8.0	5.6	3.3	8.4	5.5	6.4	3.0
420 Yleinen, erittelemätön	0.7		0.3	5.8	1.2	0.0	3.3	0.0
421 Kirjoita opettajan ilmoittama määrä sivuja	0.3		-	0.6	0.0	2.7	0.0	0.2
422 Älä kirjoita enempää kuin on vaadittu	0.8		0.6	0.1	2.5	0.2	-	0.1
423 Älä kirjoita vähempää kuin on vaadittu	0.1		0.8	1.2	0.3	0.2	0.2	0.1
424 Käytä sovittua asettelua	2.1		3.3	1.7	2.3	0.8	1.9	1.4
425 Muista panna nimesi paperiin	0.1		0.4	0.2	0.3	0.3	0.1	0.1
426 Muista panna otsake	0.7		0.2	0.0	1.8	1.1	0.1	1.2
KIELIOPPI	0.4	1.0	6.2	5.6	5.5	1.9	0.1	1.2
430 Yleinen, erittelemätön			1.3	1.9	2.3	-	0.0	
431 Muista kieliopin säännöt			4.8	0.5	3.1	1.7	1.8	1.1
432 Älä käytä ----- (kieliopillista rakennetta)			0.0	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0
OIKEINKIRJOITUS & VÄLIMERKIT	26.2	19.0	18.7	7.1	21.3	16.0	17.4	4.7
440 Yleinen, erittelemätön	0.0		-	2.7	4.0	0.0	0.4	-
441 Muista noudattaa oikeinkirjoitussääntöjä	17.7		12.4	4.2	3.6	8.1	7.2	2.8
442 Älä käytä lyhenteitä	0.1		0.1	0.1	0.1	0.0	0.3	-
443 Käytä oikeita välimerkkejä	8.4		6.2	6.2	9.5	7.9	9.5	1.2
444 Älä käytä ---- (esim. tiettyä välimerkkiä)	0.0		0.1	0.0	4.1	0.0	-	0.1
490-499 Kansallisia koodeja varten								

TAULUKKO A5. Prosessiluokan tarkat tulokset alakategorioittain

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
KOKONAISMÄÄRÄ	11.4	13.0	4.3	11.4	11.0	18.5	19.6	17.6
500 Yleinen, erittelemätön	9.4		-	0.5	2.6	-	-	-
VASTAANOTTAJAN VALINTA	1.1	2.0	0.5	0.4	0.7	1.1	0.2	1.3
510 Yleinen, erittelemätön	-		-	0.0	0.3			
511 Valitse henkilö, jolle kirjoitat	0.2		-	0.0	0.1			0.1
512 Kirjoita opettajalle	0.1		-	0.0	0.0	0.1	0.0	0.1
513 Kirjoita ----- (tietylle vastaanottajalle)	0.1		-	0.0	0.0	0.1	0.0	-
514 Ajattele kirjeen lukijoita? Ketä he ovat?	0.1		-	0.0	0.0	0.1	-	0.3
515 Mieti mitä vastaanottaja tietää/uskoo/tuntee	0.0		0.1	0.2	0.0	0.0	0.0	0.1
516 Ajattele mikä kiinnostaa lukijoitasi	0.3		-	0.1	0.0	0.7	0.0	0.4
517 Ajattele vastaväitteitä	0.1		-	0.0	0.0	0.1	-	0.0
518 Valitse kieli vastaanottajan mukaan	0.1		-	0.0	0.0	0.0	-	0.3
519 Ota selville opettajan mielipide	0.1		0.2	0.0	0.3	0.1	-	-
AIHEEN/TEHTÄVÄN VALINTA	3.9	2.0	0.3	4.7	2.3	3.5	5.6	3.4
520 Yleinen, erittelemätön	0.9		0.1	2.9	1.2	-	3.3	0.0
521 Valitse aihe, jonka tunnet	0.5		0.0	0.8	0.6	2.9	0.7	2.4
522 Valitse aihe, joka on sinulle tärkeä	0.6		-	0.0	0.0	0.1	0.3	0.0
523 Valitse aihe, jota kukaan muu ei ole valinnut	-		-	0.1	0.1	0.1	0.0	-
524 Valitse aihe, joka kiinnostaa opettajaa	0.3		0.0	0.3	0.3	0.1	0.1	0.2
525 Valitse aihe, joka kiinnostaa sinua itseäsi	1.5		-	0.4	0.1	0.3	1.1	0.7
526 Opettajan mielestä sinun pitäisi pohtia ..	0.1		0.1	0.2	0.0	0.0	-	0.1
ETUKÄTEISSUUNNITTELU	1.4	1.0	1.2	1.9	1.2	1.1	0.6	2.8
530 Yleinen, erittelemätön	0.4		0.0	0.2	0.3	0.0	0.1	-
531 Suunnittele tehtävä etukäteen jos mahdollista	0.3		1.1	0.8	0.1	0.1	0.2	0.2
532 Kokoa tietoa tehtävästä	0.5		0.0	0.4	0.0	0.4	0.2	2.4
533 Etsi kirjastosta lähdeviittauksia	0.1		-	0.0	0.8	-	-	-
534 Haastattele ihmisiä saadaksesi ideoita	-		-	0.0	0.1	0.0	-	0.0
535 Pohdi tehtävää muiden kanssa	0.1		-	0.0	0.0	0.0	-	-
536 Kysy opettajalta jos et ole varma jostain	0.2		-	0.1	0.0	0.5	-	0.1

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
SUUNNITTELU	2.4	5.0	1.2	6.0	1.7	5.0	5.9	6.2
540 Yleinen, erittelemätön	0.1		-	0.5	0.2	-	1.5	-
541 Suunnittele ajankäyttö ensimmäiseksi	0.2		0.0	0.0	0.2	0.2	0.4	0.1
542 Pohdi kirjoittamisen tarkoitusta, vastaanottajaa ennen kirjoittamista	1.3		0.0	0.5	0.0	0.1	1.7	0.8
543 Tee luettelo pääasioista/ideapankki ennen kirjoittamista	0.2		0.0	0.2	0.8	0.4	1.0	0.4
544 Luonnostele pääasiat ennen kuin kirjoitat	0.5		1.1	0.7	0.4	3.5	1.2	4.9
545 Ryhdy kirjoittamaan välittömästi	0.0		0.0	0.0	0.1	-	0.0	0.1
LUONNOKSEN TUOTTAMINEN	0.9	2.0	0.4	0.1	1.1	2.0	2.1	1.3
550 Yleinen, erittelemätön	0.1		-	0.0	0.1	-	0.1	-
551 Kirjoita kaikki asiat paperille; järjestä uudelleen myöhemmin	0.1		-	0.0	0.1	0.2	0.0	-
552 Kirjoita ensin karkea luonnos	0.5		0.4	0.0	0.9	1.8	1.9	1.3
553 Jos väsyt lepää hetkinen ja jatka sitten	-		-	0.0	0.0	0.0	0.0	-
554 Älä luovuta keskeneräistä työtä	0.3		-	0.0	0.0	0.0	-	-
TARKASTAMINEN/KORJAAMINEN	1.3	4.0	1.0	1.8	1.2	4.7	4.9	0.8
560 Yleinen, erittelemätön	-		-	0.1	0.3	-	0.4	-
561 Tarkista kirjoituksesi silloin tällöin	0.2		-	0.1	0.4	0.2	0.2	0.5
562 Pane luonnos sivuun ja korjaa se myöhemmin	0.2		-	0.1	0.0	0.3	0.0	0.0
563 Tarkista oikeinkirjoitus-, kielioppi- ym. virheet	0.4		0.9	1.5	0.4	3.1	3.3	0.2
564 Käytä sanakirjaa kirjoittaessasi	0.6		0.0	0.0	0.1	1.1	0.9	0.0
FEEDBACKIN KÄYTTÖ	0.2	0.4	0.0	0.5	0.2	0.6	0.2	-
570 Yleinen, erittelemätön	-		0.0	0.3	0.1	0.0	0.1	-
571 Pyydä ystävääsi lukemaan kirjoituksesi	0.1		-	0.0	0.1	0.4	0.1	-
572 Tee opettajallesi kysymyksiä kirjoittaessasi	0.0		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-
573 Käytä hyväksesi opettajan tekemiä korjauksia kun kirjoitat uudelleen	-		-	0.2	0.0	0.2	0.0	-

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
TÄSMÄLLISYYS JA AJANKÄYTTÖ	0.2	0.3	0.1	0.3	0.0	0.5	0.1	0.3
580 Yleinen, erittelemätön	-		0.0	0.3	0.0	-	-	-
581 Varmista kirjoituksesi ajoissa	0.2		-	0.0	0.0		0.1	0.3
582 Suunnittele jäljellä olevan ajan käyttö	-		0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
590-599 Kansallisia koodeja varten								1.5

TAULUKKO A6. Taktiikkaluokan tarkat tulokset alakategorioittain

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
KOKONAISMÄÄRÄ	1.1	2.0	1.3	1.5	1.4	1.6	0.0	0.1
600 Yleinen, erittelemätön	0.2		-	0.0	0.1	0.0	-	
PUKEUTUMINEN/ULKOASU	0.1	0.2	0.0	0.0	0.2	0.3	0.0	0.0
610 Yleinen, erittelemätön	0.1		0.0	0.0	0.1	-		
611 Pukeudu siististi, älä pidä ylläsi -----	-		0.0	0.0	0.1	0.1		
612 Varmista, että hiuksesi ovat siististi	-		-	0.0	0.0	-		
OSALLISTUMINEN/KÄYTTÄYTYMINEN	0.3	1.0	0.6	0.9	0.3	1.1	1.1	0.0
620 Yleinen, erittelemätön	0.2		0.0	0.4	0.1	0.0		
621 Kuuntele/osallistu keskusteluun luokassa	-		0.4	0.1	0.1	0.0		
622 Älä kuiskaile tai melua	-		-	0.1	0.1	0.0		
623 Tee paljon kysymyksiä	-		-	0.0	0.0	-		
624 Älä esiinny vapaaehtoisesti	-		-	0.0	0.0	-		
625 Älä pelleile	-		-	0.0	0.0	0.0		
626 Näytä, että teet parhaasi	0.2		0.2	0.4	0.0	1.2	-	-
ASENNE OPETTAJAA KOHTAAN	0.1	0.4	0.6	0.3	0.7	0.2	0.1	0.0
630 Yleinen, erittelemätön	0.1		-	0.1	0.2	-		
631 Ota selville mistä opettajasi pitää			0.4	0.0	0.3	0.1		
632 Älä väittele opettajasi kanssa	0.0		0.1	0.0	0.1	0.0		
633 Vältä kärjistämästä asioita opettajasi kanssa			-	0.0	0.0	-		
634 Yritä tehdä vaikutus opettajaasi, käytä erikoisia sanoja			-	0.0	0.1	-	-	0.0

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
ASENNE TOVEREITA KOHTAAN	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0
640 Yleinen, erittelemätön				0.0	0.0			
641 Keskustele tehtävistä hyvien oppilaiden kanssa	0.0			0.0	0.0			
642 Ole tarkkana kenen kanssa ystävystyt				0.0	0.0			
643 Ole ystävällinen			-	0.0	0.0	0.1	-	-
REHELLISYYS	0.3	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1
650 Yleinen, erittelemätön	0.1		-	0.0	0.0			
651 Älä kopioi jonkun muun ainetta	0.2		0.1	0.2	0.1	0.0		0.1
652 Älä petkuta	0.1		0.0	0.0	0.0	0.0	-	
AJAN/RESURSSIEN KÄYTTÄMINEN	0.1	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
660 Yleinen, erittelemätön	0.1			0.0	0.0			
661 Ole täsmällinen; tule luokkaan ajoissa	0.0			0.0	0.1	0.0		
662 Käytä kirjastoa				0.0	0.0			
663 Jos olet sairaana, tee tehtävät myöhemmin			-	0.0	0.0		-	-
690-699 Kansallisia koodeja varten								

Kategoria	Chile	Engl.	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
800 Luokittelematon	1.3	0.0	0.0	0.3	6.1	0.0	4.1	0.3

AFinLA Series

The purpose of AFinLA is to disseminate information on research into applied linguistics in this country and abroad through publications, seminars, and conferences. AFinLA is the Finnish affiliate in AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquee).

The current membership fee is FIM 50 (student fee FIM 25). Information on AFinLA activities appears in the Kielikeskusuutisia (News Bulletin of the Language Centre for Finnish Universities). Members receive the AFinLA Yearbook and are entitled to a 50 per cent discount on AFinLA publications.

Members are requested to order publications from the Department of English, University of Jyväskylä. Non-members should send their orders to Akateeminen kirjakauppa, Helsinki (see back cover).

Recent publications:

N:o 31. Matti Leiwo & Kari Sajavaara (toim.). Psykolingvistisia kirjoituksia II. Jyväskylä 1981. (130 s., 30 mk)

N:o 32. Kari Sajavaara & Anne Räsänen (toim.). AFinLA:n vuosikirja 1981: Tätä mieltä kielentutkimuksesta ja -opetuksesta. AFinLA:n 10-vuotisjuhlasymposiumin 14.-15.11.1980 puheenvuorot. Jyväskylä 1981. (105 s., 25 mk)

N:o 33. Jorma Tommola & Raija Ruusuvuori (toim.). AFinLA:n vuosikirja 1982: Näkökulmia kirjoitettuun kieleen. Turku 1981. (126 s., 30 mk)

N:o 34. Kari Sajavaara, Maija Kalin & Matti Leiwo (toim.). Psykolingvistisiä kirjoituksia III. Jyväskylä 1982. (220 s., 40 mk)

N:o 35. Seija Tiisala (utg.). Grammatiska kontraster. Helsingfors 1983. (211 s., 45 mk)

N:o 36. Heikki Nyyssönen & Anna Mauranen (toim.). AFinLA:n vuosikirja 1983. Oulu ja Helsinki 1983. (168 s., 35 mk)

N:o 37. Kari Sajavaara, Jorma Tommola & Matti Leiwo (toim.). Psykolingvistisiä kirjoituksia IV. Jyväskylä 1984. (122 s., 35 mk)

N:o 38. Kari Sajavaara, Matti Leiwo & Mervi Eloranta (toim.). AFinLA:n vuosikirja 1984. Jyväskylä 1984. (120 s., 35 mk)

N:o 39. Kari Sajavaara, Jorma Tommola & Seija Äystö (toim.). Psykolingvistisiä kirjoituksia V. Jyväskylä 1985. (128 s., 35 mk)

N:o 40. Viljo Kohonen, Hilkka von Essen & Christine Klein-Bralev (eds.), Practice and Problems in Language Testing 8. Tampere 1985. (218 pages, FIM 60.00)

N:o 41. Viljo Kohonen and Antti J. Pitkänen (eds.), Language Testing in School. AFinLA Yearbook 1985. Tampere 1985. (256 pages, FIM 60.00)

N:o 42. Jussi Niemi & Paivi Koivuselka-Sallinen (eds.), Neurolinguistic Papers: Proceedings of the 2nd Finnish Conference of Neurolinguistics, Joensuu 1985. Joensuu 1985. (149 pages, FIM 40.00)

N:o 43. Liisa Lautamatti & Sauli Takala (toim.), AFinLA:n vuosikirja 1986. Jyväskyla 1986. (121 s., 40 mk)

N:o 44. Pekka Hirvonen (ed.), Language and Learning Materials. AFinLA Yearbook 1987. Joensuu 1987. (208 pages, FIM 60.00)

N:o 45. Kari Sajavaara (ed.), Equality in Language Learning. Proceedings of the 5th Nordic Conference of Applied Linguistics, Jyväskyla, June 4-7, 1986. (255 pages, FIM 70.00)

N:o 46. Leena Laurinen & Anneli Kauppinen (toim.), Kielen kayttämisen ja ymmärtämisen ongelmia. AFinLA:n vuosikirja 1988. Problems in Language Use and Comprehension. AFinLA Yearbook 1988. (198 s., 65 mk)

GRAFIA OY
KIRJA- JA OFFSETPAINO
20100 TURKU • LINNANKATU 21 • PUHELIN 312 189

SUOMEN SOVELTAVAN KIELITIETEEN YHDISTYKSEN
(AFinLA) JULKAISUJA

PUBLICATIONS DE L'ASSOCIATION FINLANDAISE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (AFinLA)

Jakelu:
Distributor:

ENGLANNIN KIELEN LAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
40100 JYVÄSKYLÄ

AFinLA:n jäsenet
AFinLA members

AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA
POSTILOKERO 128
00101 HELSINKI

Muut kuin AFinLA:n jäsenet
Others

ISBN 951-9388-33-8
ISSN 0781-0318